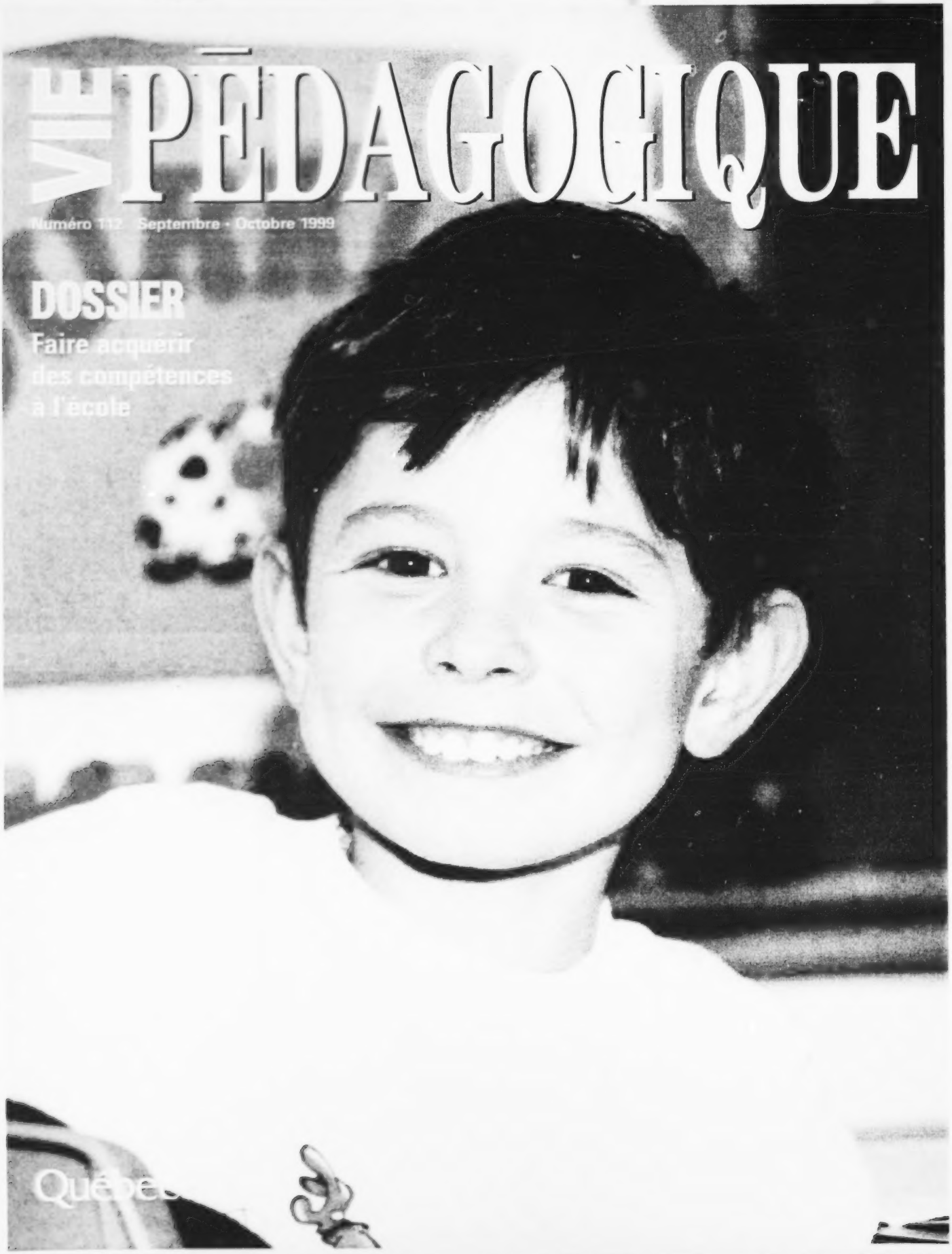
VIE PÉDAGOGIQUE

Numéro 112 Septembre - Octobre 1999

DOSSIER

Faire acquérir des compétences à l'école



Québec

2007-02620/

septembre-octobre

Sommaire

mot de la rédaction
4

LA MOTIVATION... FAITES-EN VOTRE AFFAIRE !
par Marie Lavoie, Jacinthe Lavoie et Alain Nogue
Les enseignants et les enseignantes attribuent souvent les difficultés que les élèves éprouvent à l'école à leur manque de motivation. Ils considèrent celle-ci comme une condition qui devrait être remplie au moment où les élèves mettent le pied dans la classe. Or, comme le rappellent les auteurs de cet article, la motivation repose sur les perceptions des élèves à l'égard de ce qu'on leur demande, et l'enseignant ou l'enseignante peut agir pour modifier ces perceptions.
5

QUAND L'ORTHO-PEDAGOGIE S'INTÈGRE AU QUOTIDIEN
par René Bolduc et Marcel Fréchette
Autant on ne peut s'abstenir d'apporter une aide particulière aux élèves lorsqu'ils éprouvent des difficultés d'apprentissage, autant on peut décider de leur donner les moyens afin d'éviter ces difficultés. À l'école Mgr-Feuiltault, on agit sur tous les plans en offrant des ateliers à l'ensemble des élèves du second cycle du primaire pour leur faire acquérir des stratégies d'apprentissage efficaces, aux élèves en difficulté pour qu'ils utilisent mieux et enrichissent leurs stratégies et aux parents pour les aider à soutenir leur enfant.
7

QUAND APPRENDRE À LIRE DEVIENT UN JEU
par Aline Carrier et Pierre Roy
Heureux les élèves qui ont la chance de participer aux sommets de la lecture organisés dans leur établissement par une équipe-école enthousiaste et créative ! Les activités qu'on leur propose ne peuvent qu'éveiller leur curiosité, stimuler leur imagination et leur donner le goût d'apprendre à lire.
51

en abrégé
54

lus, vus et entendus
57

histoire de rire
58

11 FAIRE ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES À L'ÉCOLE

Il n'est pas de sujet plus actuel que celui des compétences. En effet, on sait maintenant que l'approche par compétences a été retenue par divers pays soucieux de réformer leur système d'éducation comme elle l'a été au Québec. La formulation même des programmes d'études et du Programme des programmes convie les enseignants et les enseignantes à faire acquérir des compétences à leurs élèves. Est-ce la même chose que de leur faire atteindre des objectifs ? Certains le croient. Pourtant la différence est fondamentale, c'est pourquoi il convient de bien cerner le concept et d'en saisir toutes les implications pour la pratique pédagogique. *Vie pédagogique* a donc cru opportun d'explorer le concept et de faire ressortir les caractéristiques des pratiques pédagogiques qui favorisent l'acquisition des compétences.

COMPÉTENCE, COMPÉTENCES : À BAS L'INCOMPÉTENCE !
par Arthur Marsolais
12

LE TEMPS DES COMPÉTENCES
par Jean Hénaire
14

CONSTRUIRE DES COMPÉTENCES, TOUT UN PROGRAMME !
Entrevue avec Philippe Perrenoud
Propos recueillis par Luce Brossard
16

ENTRER DANS LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES
par Luce Brossard
21

JETER UN REGARD SUR SA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE : L'EXPÉRIENCE D'UNE ENSEIGNANTE DU PRIMAIRE ET D'UN ENSEIGNANT DU SECONDAIRE
par Luce Brossard
22

DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES QUI FAVORISENT L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES
par Luce Brossard

À LA COMMISSION SCOLAIRE DES AFFLUENTS, DES ENSEIGNANTES EN PROJETS
26

À L'ÉCOLE DU TRAIT D'UNION, UN MODÈLE D'INDIVIDUALISATION DES PARCOURS
28

À L'ÉCOLE D'EVAIN, UN PROJET RASSEMBLEUR
34

À L'ÉCOLE SECONDAIRE DE ROCHEBELLE, L'INTÉGRATION D'AIRES D'INTÉRACTION AU PROGRAMME D'ÉDUCATION INTERNATIONALE
36

À L'ÉCOLE SECONDAIRE HORMISDAS-GAMELIN, LA PÉDAGOGIE DU PROJET MISE EN ŒUVRE DANS LES VOIES ARTISTIQUE ET SCIENTIFIQUE
37

CONSTRUIRE DES COMPÉTENCES DANS LA CLASSE DE MATHÉMATIQUE AU PRIMAIRE
par Richard Pallascio, Louise Lafortune, Lise Laurence et Louis-Philippe Gaudreau
42

QUELQUES PISTES POUR S'ENGAGER SUR LA VOIE DES COMPÉTENCES
par Luce Brossard
47

Numéro 112
septembre – octobre 1999
Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire en collaboration avec la Direction des communications et la Direction des ressources matérielles.
Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation
600, rue Fullum, 10e étage
Montréal H2K 4L1
Tél. : (514) 873-8095
Téléc. : (514) 864-2294
Courrier électronique :
vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

SOUS-MINISTRE ADJOINT
Robert Bisaillon

Vie pédagogique
DIRECTION
Luce Brossard

COMITÉ DE RÉDACTION
Monique Boucher
Yves Brais
Luce Brossard
Lise Dubuc
Cyrias Fortin
Paul Francœur
Nicole Gagnon
Yves Léveillé
Arthur Marsolais
Robert Martineau
Richard Riel
Marthe Van Neste

SECRÉTARIAT
France Guillot

COORDINATION À LA PRODUCTION
Lyne Côté

DISTRIBUTION
Lise Duchesne

CONCEPTION GRAPHIQUE
Ose Design

PHOTOCOMPOSITION TYPOGRAPHIQUE ET PHOTOGRAVURE
Composition Orléans

IMPRESSION
Imprimerie Canada

PHOTO DE LA PAGE COUVERTURE
Denis Garon

PUBLICITÉ
Donald Bélanger
Tél. : (514) 864-4201
Téléc. : (514) 864-4232
Société canadienne des postes
Envois de publications canadiennes
Contrat de vente n° 236055
Dépôt légal, bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0707-2511

Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire canadien sur l'éducation et dans *Repère*.

Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation.

On peut recevoir, gratuitement, au Québec, *Vie pédagogique* en écrivant à :
Distribution de *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
5220, rue Watt, local 1
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
98-0808

DE L'IMPORTANCE DU POURQUOI

Il y a quelques mois, un ami, pédagogue dans l'âme, nous a fait parvenir une petite histoire d'origine inconnue qui illustre à merveille l'absurdité de certaines pratiques. La voici.

Le chat du guru
Lorsque, chaque soir,
le guru s'assoyait
pour procéder à la prière,
le chat de l'asbram se mettait
dans le chemin et distrayait
les priants. Aussi ordonna-t-il
qu'on attache le chat
durant la prière du soir.

Longtemps après la mort du guru,
on continua d'attacher le chat
durant la prière du soir.
Puis, quand le chat finit par mourir,
on amena un autre chat
dans l'Asbram,
pour qu'il puisse être dûment
attaché durant la prière du soir.

Des siècles plus tard, les disciples du guru écrivirent de
savants traités
sur le rôle essentiel d'un chat
dans le bon déroulement de
toute prière.

Vous est-il venu quelques images à l'esprit? Même si de savants traités n'ont pas été rédigés sur toutes les pratiques dont on a oublié la raison d'être et qui se perpétuent par habitude, parce que l'on a toujours fait les choses de la même façon au point que l'on en est venu à croire qu'elles ont un effet certain et qu'il serait risqué de les changer, il reste qu'en éducation on pourrait certainement en repérer quelques-unes dont on serait bien en peine d'expliquer le bien-fondé.

La mise en place de systèmes d'émulation en classe est une de ces pratiques, comme le démontraient Mario Richard et Steve Bissonnette dans le dernier numéro[1] et, avant eux, Jean Archambault et Roch Chouinard[2]. L'aménagement traditionnel de la classe avec des pupitres alignés en rangées en constitue certainement une autre. Comment, en effet, justifier cette pratique à l'ère du multimédia, du travail coopératif et de la pédagogie du projet? Et que dire des devoirs identiques d'une semaine à l'autre et les mêmes pour tous les élèves, de la copie donnée comme punition – de quoi les dégoûter à tout jamais de l'écriture –, de la dictée du vendredi matin, des bulletins avec des notes ou du redoublement?

Se demande-t-on de temps à autre pourquoi on maintient de telles pratiques ou tient-on pour acquis que, comme le chat du guru, elles sont indispensables au bon apprentissage des élèves?

Les remises en question sont toujours pénibles surtout quand, en toute logique, on doit conclure à la nécessité de changer ses pratiques. Or, il est rare que la réflexion sur ses façons de faire se déroule en toute logique. L'insécurité devant l'inconnu, la crainte de ne pas pouvoir faire autrement, l'attachement à ses habitudes entrent en jeu et suscitent des résistances. C'est pourquoi il importe de prendre le temps de traiter des raisons de changer et de laisser s'exprimer les objections. On vit actuellement un de ces moment où il convient d'être particulièrement centrés sur le pourquoi des choses. Peu à peu, les équipes-écoles entreront dans la réforme avec la mise en œuvre du curriculum renouvelé et l'organisation des cycles d'apprentissage. Plus les personnes sont attachées aux rituels en cours à l'école, sans nécessairement être en mesure de dire pourquoi elles y tiennent tant, plus il sera nécessaire d'axer la réflexion sur le pourquoi de la réforme et de susciter l'adhésion aux raisons avancées pour motiver le changement. Plus il sera nécessaire aussi de rappeler régulièrement ces raisons que l'on a tendance à oublier en cours de route pour ne s'attarder qu'aux comment faire.

Aussi étonnant que cela puisse paraître, ce que nous affirmons pour l'équipe-école est vrai aussi pour les élèves. Celles et ceux qui sont bien installés dans la routine actuelle et qui obtiennent sans trop se fatiguer de bons résultats aux examens ne seront pas ravis d'avoir à se secouer un peu et à prendre en main leur apprentissage. Avoir à chercher et à traiter de l'information, à travailler avec les autres, à collaborer à une œuvre collective, à prendre des décisions, à présenter leurs travaux et à réfléchir sur leur processus d'apprentissage ne plaira peut-être pas aux élèves. Il sera donc indispensable de leur expliquer pourquoi on leur demande d'être plus actifs au lieu d'écouter tranquillement un cours.

Il en sera sans doute de même avec les parents qui ne reconnaîtront plus l'école qu'ils ont fréquentée, surtout si l'on touche à l'évaluation. Leur conviction que le bulletin tel qu'ils l'ont connu et les devoirs quotidiens font partie des pratiques d'une bonne école sera difficile à ébranler.

Dans le mot de la rédaction du numéro de septembre dernier[3], nous insistions sur l'importance de formuler les raisons pédagogiques qui sous-tendent nos choix et nous montrions à quel point nous nous rendons vulnérables lorsque nous ne le faisons pas. Si nous revenons maintenant sur l'attention à apporter aux raisons d'être de toutes nos pratiques, c'est que la conjoncture nous propulse dans une vague de changement dans laquelle tous et toutes, directions, personnel enseignant, parents et élèves, nous ne pourrons plonger que si nous sommes convaincus que c'est ce qui convient pour que l'école devienne un lieu où l'on acquiert de véritables compétences.

Luce Brossard

1. Mario RICHARD, et Steve BISSONNETTE. « Les systèmes d'émulation en salle de classe : une erreur due à l'unique recours au savoir d'expérience », *Vie pédagogique*, n° 111, avril-mai 1999, p. 47 à 50.
2. Jean ARCHAMBAULT, et Roch CHOUINARD. *Vers une gestion éducative de la classe*, Montréal, Gaëtan Morin, 1996.
3. Luce BROSSARD. « Le silence n'est pas toujours d'or », *Vie pédagogique*, n° 108, septembre-octobre 1998, p. 4.

LA MOTIVATION SCOLAIRE...

par Marie Laroie, Jacinthe Laroie et Alain Nogue

« Alors, mes chers élèves, est-ce que vous êtes prêts pour cette activité? — Oui, oui, oui ! » répondirent-ils tous en chœur.

Est-ce là une scène de conte de fées ou la transcription réelle d'un scénario de salle de classe ? À vous d'en décider, mais ce qui demeure indéniable, c'est qu'à défaut de pouvoir agir directement sur la motivation d'un élève, l'enseignant peut créer un climat et une dynamique de classe dans lesquels l'apprenant peut évoluer avec confiance et se sentir appuyé dans sa construction du savoir. L'enseignant peut aussi créer des situations d'apprentissage suffisamment attrayantes et signifiantes pour aviver la curiosité de l'élève et lui donner le goût de s'engager dans la réalisation de divers projets et activités.

En effet, l'enseignant peut jouer un rôle de premier plan en ce qui a trait à l'engagement, à la participation et à la persistance des élèves dans leurs tâches scolaires. Cependant, pour bien jouer ce rôle, les pédagogues doivent bien comprendre cette variable affective qu'est la motivation.

En partant du principe que motivation n'égale ni « servilité » (de la part des élèves) ni « système de récompenses et de punitions », on peut aborder ce sujet complexe en gardant bien en tête les raisons pour lesquelles on veut découvrir des signes de motivation chez ses élèves. La curiosité chez l'être humain, cet élan naturel vers la découverte, cet appétit d'apprendre, subit profondément l'influence de toutes sortes de facteurs, en particulier celle des trois grandes perceptions qui déterminent le niveau d'intérêt, d'engagement et de persévérance qu'un élève apportera à la tâche à exécuter.

Tout d'abord, nous aborderons chacune de ces trois grandes perceptions dans la première partie du texte. En second lieu, nous vous proposerons différentes pistes pour créer des activités et des contextes qui nourrissent l'enthousiasme des élèves pour les tâches scolaires et les incitent à persévérer devant les défis.

LES TROIS GRANDES PERCEPTIONS DERRIÈRE LA MOTIVATION

La motivation scolaire repose sur trois systèmes de perception :

- *la perception de la valeur de la tâche ;*
- *la perception des exigences de la tâche ;*
- *la perception de la contrôlabilité de la tâche.*

Reprenons chacune et tentons d'en comprendre les répercussions sur la motivation d'un apprenant.

Tout d'abord, **la perception qu'a l'apprenant de la valeur de la tâche**. Au premier abord, une tâche doit avoir un certain attrait pour l'élève. Il faut que ce qu'on lui propose l'intéresse, que ce soit le thème suggéré ou le genre de tâche à faire. Mais il est essentiel que cette même tâche ait une certaine importance ou une utilité pour que l'élève y adhère pleinement. Car une première et incontournable question vient à l'esprit de l'élève quant à la finalité d'une tâche : *Pourquoi ferais-je cette tâche ?*

La perception de la valeur de la tâche correspond essentiellement à la signification et à la portée que l'élève accorde à cette tâche. Sa valeur n'est donc pas déterminée par le fait qu'elle est plaisante ou non, mais bien en fonction des retombées cognitives, affectives et sociales que sa réalisation peut avoir. Et selon la valeur qu'il accordera à une tâche, l'élève sera plus ou moins « motivé » à relever un nouveau défi.

Il est donc très important que l'enseignant rende explicite à l'élève la signification des activités qu'il lui présente. Plus l'élève reconnaît cette signification, plus il attribue de l'importance à ces activités. Par conséquent, l'élève s'y engage plus aisément, y participe et persiste davantage, et son niveau de motivation scolaire est beaucoup plus élevé. Il faut donc chercher à l'amener à reconnaître la valeur de la tâche dans son parcours d'apprentissage ou par rapport à ses champs d'intérêt. Nous reprendrons ce point un peu plus loin en suggérant certaines initiatives qu'un enseignant devrait considérer pour stimuler la motivation de ses élèves.

Photo : Denis Garon

Le deuxième point sur lequel repose la motivation scolaire est la **perception qu'a l'apprenant des exigences de la tâche.**

Devant une nouvelle tâche à accomplir, un élève se pose d'instinct la question suivante : *Puis-je accomplir cette tâche ?* Sa réponse déterminera souvent son intérêt et sa volonté à entreprendre la tâche. Si, au cours de ses expériences antérieures et pour des tâches semblables, un élève a accumulé des réactions et des commentaires plutôt négatifs sur ses capacités, il sera plutôt tiède vis-à-vis de la nouvelle tâche proposée.

Dans certains cas, selon l'intensité de son sentiment d'incapacité devant la tâche, l'élève refusera de l'entreprendre et fera appel à une panoplie de mécanismes de défense pour ne pas être obligé de faire face à cette nouvelle situation inconfortable. Il pourra ainsi manifester de l'indifférence envers l'activité qu'on lui propose, ou bien il cherchera à en ridiculiser la valeur ou l'importance, et pourra même tenter de décourager ceux qui acceptent de l'entreprendre.

Pour éviter ce mouvement de peur, de recul de l'élève, il faut donc, comme enseignant, lui proposer des tâches qui représentent un défi raisonnable à ses yeux et l'amener à voir comment elle s'inscrivent dans l'ordre progressif de celles qu'il a accomplies antérieurement en salle de classe.

En bref, l'enseignant doit bâtir la confiance de l'élève. Il doit le placer dans des situations d'apprentissage qui ne dépassent pas ses capacités et qui requièrent l'application de stratégies et d'habiletés qu'il possède déjà, mais qui lui offrent également la possibilité d'en acquérir de nouvelles.

Il faut aussi considérer que le degré d'engagement de l'élève sera déterminé par la qualité du rapport entre le *niveau de complexité de la tâche* et *la valeur* qu'elle a pour lui. Par exemple, si on propose à un élève une tâche qui est exigeante, mais valable et intéressante, il s'y engagera parce que le jeu en vaut la chandelle. Mais si une tâche qui a beaucoup d'exigences n'est ni valable ni intéressante aux yeux de l'apprenant, il ne s'y engagera pas

Photo : Denis Garon

ou la laissera facilement tomber. Par ailleurs, une tâche trop facile désintéressera rapidement l'apprenant, même si elle possède un certain attrait.

Finalement, la motivation repose sur **la perception qu'a l'élève de la contrôlabilité de la tâche**. Il s'agit d'une composante essentielle de la motivation scolaire. Si, dans la plupart de ses expériences antérieures et pour des tâches semblables, un élève a pu exercer sur elles un certain contrôle et que cela s'est révélé concluant, il sera mieux disposé à entreprendre une nouvelle tâche du même genre, se jugeant en mesure de la mener à terme.

Les attentes de l'enseignant en ce qui a trait à la tâche doivent être réalistes compte tenu des conditions de réalisation. Si l'élève juge que les critères de réussite et les conditions de réalisation représentent un défi raisonnable, il va prendre conscience que la réussite ne dépend que de lui. Le contraire est aussi vrai. Si l'élève pense que les critères de réussite sont au-delà de ses capacités et que les conditions de réalisation sont irréalistes, il ne prendra pas la responsabilité de la tâche. En cas d'échec, il attribuera sa contre-performance à des causes externes, qui ne dépendent pas de lui, parce qu'il n'aura jamais senti qu'il exerçait un contrôle sur la tâche.

Il faut donc, comme enseignant, créer un environnement où l'élève a du pouvoir sur ses réussites et ses échecs et dans lequel il est conscient de son potentiel et de ses responsabilités vis-à-vis d'une tâche.

Ainsi, les probabilités que l'élève s'engage et persiste dans sa tâche seront accrues. Il faut aussi lui fournir l'assistance qui lui permettra d'acquérir des connaissances et de trouver les stratégies cognitives et métacognitives pouvant lui donner du pouvoir sur ses actions. De même, il faut donner à l'élève les conditions de travail et la latitude pour réussir. Les élèves encadrés avec souplesse et bien outillés stratégiquement développeront un sentiment de confiance, de « compétence » qui les motivera à s'engager dans une tâche scolaire et à la mener à terme.

Les initiatives qui favorisent la motivation

Si la motivation découle des perceptions de l'élève quant à la valeur, aux exigences et à la contrôlabilité de la tâche, l'enseignant peut, de son côté, jouer un rôle prépondérant dans la détermination de ses perceptions. Une partie du secret du succès dans la motivation scolaire réside dans une bonne planification.

C'est à la phase de planification que l'enseignant :

- déterminera les besoins des élèves ;
- définira l'utilité de l'objet d'apprentissage et les possibilités de transfert ;
- analysera les difficultés possibles liées à la réalisation d'une tâche et prévoira l'appui à apporter ;
- préparera les modalités de déroulement de la tâche, de manière que l'élève puisse s'engager activement dans son apprentissage.

L'enseignant soucieux de l'engagement de ses élèves et de leur persistance à la tâche pourra, entre autres choses :

- s'informer sur leurs champs d'intérêt par rapport à la matière ou au domaine d'apprentissage en cause afin d'éveiller leur curiosité ;
- leur offrir un choix d'activités ou de sujets qui permettent d'atteindre les résultats d'apprentissage visés ;
- leur permettre fréquemment de participer activement et d'interagir avec leurs compagnons et compagnes de classe ;
- favoriser la réalisation de produits finis susceptibles d'être diffusés ou affichés ;
- leur donner des occasions de réfléchir aux autres applications possibles des éléments appris ou des stratégies appliquées et la possibilité de les mettre en pratique dans d'autres contextes ;
- encourager leurs questions, leurs réactions et leurs commentaires liés au sujet ou à l'activité ;
- réagir fréquemment et immédiatement à leurs propos ;
- discuter avec eux de l'utilité de la tâche et des outils mis à leur disposition pour la réaliser.

Conclusion

Si un élève se sent bien outillé pour entreprendre une nouvelle tâche qui lui apparaît signifiante et d'un niveau de difficulté à la hauteur de ses capacités, s'il considère qu'il a de bonnes chances de réussite, le désir d'y participer pleinement et de créer viendra spontanément.

De son côté, l'enseignant désireux de stimuler ses élèves pourra y arriver en planifiant judicieusement les activités qu'il leur propose et en tenant compte des besoins et du potentiel de chaque apprenant.

La création d'un contexte de travail dynamisant éveillera la motivation intrinsèque des élèves, celle qui est liée au plaisir et à la satisfaction. Les apprentissages qui se feront dans de telles conditions seront d'autant plus riches et ancrés. Et, à défaut d'avoir tous les élèves qui répondent *oui, oui !* en chœur à une nouvelle activité, on peut bien veiller à ce que la majorité s'affairent à leurs tâches en y mettant tout leur cœur, avec une petite étincelle dans les yeux.

Après tout, la motivation scolaire, ce n'est pas un conte de fées pédagogique. Il suffit de se dire qu'au lieu d'en faire son enfer, *on en fera son affaire !* Et ainsi, les élèves et les enseignants vivront heureux jusqu'à la fin des… cours !

Marie Lavoie est conceptrice de programmes, Jacinthe Lavoie est conseillère pédagogique et Alain Nogue est directeur adjoint au secteur des lettres et des sciences humaines de la Direction de l'éducation française du ministère de l'Éducation de l'Alberta.

Références

BARBEAU, Denise. *Analyse de déterminants et d'indicateurs de motivation scolaire d'élèves du collégial*, Association pour la recherche au collégial, Actes du 7e colloque, 1995.

BROSSARD, Luce. « Susciter la motivation ou obtenir le consentement des élèves ? », *Vie pédagogique*, Montréal, n° 97, janvier-février 1996, p. 2.

KOHN, A. *Punished by Rewards*, Boston, Houston Mifflin, 1993.

MARTIN, Lyne. *La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt*, Québec, 1994.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique*, chapitre 2, Montréal, Éditions Logiques, 1995.

QUAND L'ORTHOPÉDAGOGIE S'INTÈGRE AU QUOTIDIEN

par René Bolduc et Marcel Fréchette

INTRODUCTION

Apprendre à apprendre..., tel est le titre du projet qui a été mis en place à l'école Mgr-Feuiltault de Sainte-Marie, qui reçoit environ 450 élèves du second cycle du primaire. Inspiré des différentes approches d'apprentissage créées au cours des dernières années telles que la gestion mentale, l'enseignement stratégique, l'apprentissage coopératif et plus particulièrement l'actualisation du potentiel intellectuel (API), ce projet vise essentiellement à aider l'élève à développer sa capacité à organiser ses connaissances, à faire davantage par lui-même et à devenir l'artisan de sa réussite scolaire. Par une meilleure connaissance de son fonctionnement intellectuel, l'élève peut acquérir une certaine autonomie intellectuelle. Dans ce contexte, l'enseignant intervient en tant que médiateur, c'est-à-dire de façon à favoriser chez le jeune l'apprentissage de stratégies de résolution de problèmes, de principes de vie et de concepts. La médiation repose sur le fait qu'il est possible de modifier la structure cognitive des élèves, peu importe l'âge, et de leur permettre d'améliorer sensiblement leur rendement scolaire. L'élève apprend de son côté à voir l'adulte comme quelqu'un qui est là pour l'aider. La démarche d'enseignement par la médiation provoque chez lui, de façon indirecte, c'est-à-dire par l'acquisition d'une autonomie intellectuelle et l'amélioration de son rendement scolaire, une augmentation de l'estime de soi et, par voie de conséquence, de la motivation à apprendre.

Le projet existe depuis maintenant quatre ans. Il comporte trois volets bien distincts s'imbriquant les uns dans les autres et visant à mobiliser vers l'atteinte d'un même objectif, soit la réussite, l'ensemble des partenaires du milieu scolaire, c'est-à-dire l'élève lui-même, ses parents et le personnel qui travaille auprès de lui.

PREMIER VOLET : ATELIERS « APPRENDRE À APPRENDRE » DESTINÉS À TOUS LES ÉLÈVES

Un premier volet s'adresse à tous les élèves de l'école et à leurs enseignants, soit cinq classes de 4e année, six classes de 5e année et six classes de 6e année. Pendant toute l'année scolaire, environ une fois par cycle horaire, l'orthopédagogue a pour mission de visiter chacune des classes et d'y tenir des ateliers d'apprentissage liés à la lecture, à l'écriture, à la résolution de problèmes, etc., au cours desquels il exploite un certain nombre de stratégies, d'attitudes et de principes de vie tels que le sens des responsabilités, le contrôle de l'impulsivité, le sens de l'observation, etc.

MÉTHODOLOGIE

En accord avec les enseignants, l'orthopédagogue anime ces ateliers[1], proposant une planification annuelle. L'enseignant assiste aux rencontres et y participe lorsqu'il le juge à propos. Une affiche illustrant une stratégie vue dans un atelier est laissée dans la classe après le passage de l'orthopédagogue, ce qui permet à l'élève et à l'instituteur de s'y référer. En classe, ce dernier assure ensuite le transfert des stratégies enseignées, il enrichit et personnalise les messages à transmettre.

Certaines affiches laissées en classe sont transformées en aide-mémoire, c'est-à-dire réduites, plastifiées et collées sur le bureau de l'élève. Ces aide-mémoire correspondent à des « comment faire organisés » en ce qui concerne la résolution de problèmes, la lecture, l'écriture, etc., auxquelles l'élève peut se référer.

D'autres affiches, qui correspondent à des stratégies particulières, peuvent aussi être réduites, plastifiées et collées sur le bureau de certains élèves qui ont de la difficulté à utiliser ces stratégies de façon spontanée, ce qui peut être la cause de certains problèmes scolaires (par exemple, « contrôler son impulsivité », « observer de façon complète et précise »).

Les ateliers offerts ne sont pas les mêmes d'un échelon à l'autre. Nous respectons l'âge des élèves auxquels ils s'adressent et leur programme d'études de sorte que, dans une classe avancée, le thème peut être le même que dans les autres, mais vu de façon plus approfondie.

Comme un seul orthopédagogue fait le tour des classes, nous pouvons harmoniser nos pratiques pédagogiques et uniformiser notre langage. Ainsi, il devient commun d'entendre de nouvelles expressions telles que les suivantes : « réchauffer son cerveau », « être mentalement actif », « À qui as-tu mis les lunettes ? », « Dans quel cerveau es-tu ? », « ne pas faire la grenouille », « faire le serpent », « passer l'aspirateur sur sa feuille », etc.

Cette pratique permet aussi de soutenir et d'appuyer l'enseignant dans son rôle de médiateur. Un climat de confiance est créé entre l'élève et les adultes qui l'accompagnent dans sa démarche d'apprentissage. L'élève sent bien cette complicité qui s'installe entre l'orthopédagogue et l'enseignant ainsi qu'entre les enseignants eux-mêmes ; il est en mesure de constater l'unité du message qu'on lui transmet. Il prend conscience que lui seul est responsable de son apprentissage et que les adultes qui l'accompagnent sont là pour l'aider à apprendre. L'apprenant, c'est lui ! Par l'enseignement de stratégies applicables en lecture, en écriture, en mathématique et dans les autres matières en général, donc de « la façon de faire », l'élève acquiert un sentiment de compétence, une confiance en lui ainsi que des attitudes positives en ce qui a trait à l'apprentissage et, par conséquent, augmente son estime de soi et sa motivation à apprendre.

Comme l'élève a souvent l'occasion de « se dire » dans ces ateliers, étant donné qu'on y laisse beaucoup de place à la discussion et au partage, il prend conscience de ce qui se passe dans sa tête de même que dans celle de l'autre au moment de

l'apprentissage. Il découvre ainsi que chacun a sa propre façon d'apprendre et qu'il est « normal » d'éprouver des difficultés à un moment ou à un autre. Un climat de respect et d'entraide s'installe alors entre les apprenants.

De plus, le fait que l'orthopédagogue circule dans toutes les classes lui permet d'étendre son action à l'ensemble des élèves, ce qui enlève l'étiquette que les jeunes attribuent à celui ou celle qui « va chez l'ortho », et de mieux connaître l'élève dans le contexte de la classe. Parallèlement, cela permet de prévenir certaines difficultés d'apprentissage. La communication entre l'enseignant et l'orthopédagogue est facilitée et c'est l'élève qui en ressort gagnant. L'orthopédagogue prévoit du temps dans son horaire pour rencontrer, individuellement ou en sous-groupe, les élèves qui révèlent des besoins particuliers ou avec lesquels il est nécessaire d'aller plus loin.

Dans les ateliers donnés en classe, on mentionne souvent aux élèves le rôle que jouent leurs parents dans leur démarche d'apprentissage. De plus, à l'occasion, d'autres types de personnel de l'école y participent : direction, entretien de l'établissement ou secrétariat (par exemple, lorsqu'il est question d'organisation, on prévoit une visite du secrétariat où les élèves peuvent interroger la personne qui y travaille).

Au début de l'année, les parents sont informés de la visite de l'orthopédagogue dans les classes, et du moment où elle aura lieu. Ils peuvent alors s'enquérir de ce qui a été vu et mieux comprendre si leur enfant leur en parle. Cela permet aussi de démythifier le rôle de l'orthopédagogue auprès des parents, facilite la communication avec eux et favorise leur collaboration si leur enfant a besoin d'un suivi particulier.

Deuxième volet : Ateliers sur la réussite scolaire destinés aux élèves en difficulté

L'élève visé par les ateliers portant sur la réussite scolaire se distingue par une ou un certain nombre des caractéristiques suivantes : difficultés d'apprentissage, fragilité ou absence de la motivation intrinsèque, lacune ou carence quant à la méthode de travail, lacune ou carence quant à l'autonomie, lacune ou carence quant aux responsabilités relatives et inhérentes à ses tâches scolaires, difficulté à respecter les échéances fixées ou à gérer son temps (notions déficientes par rapport au temps et à l'espace), croyance que l'on peut remédier à l'échec en travaillant plus (**seulement**), inscription volontaire aux ateliers, goût et désir de s'améliorer et de changer, c'est-à-dire d'être dérangé dans sa routine et ses habitudes.

Objectifs :

- donner à chaque élève la possibilité d'enrichir et d'élargir l'ensemble de ses stratégies d'apprentissage afin qu'il puisse les investir ou les intégrer dans son projet scolaire ;
- aider l'élève à faire la mise au point de « sa propre façon » d'apprendre ;
- amener l'élève en difficulté à estimer ce qu'il est et sa réalité scolaire, ce qu'il souhaiterait être ou vivre et ce qu'il doit faire pour se centrer sur lui-même et sur la réussite (le prix à payer) ;
- distinguer les termes « réussite », « rendement » et « effort » ;
- définir le rôle de chaque partenaire dans la réussite scolaire : professeur (préparer/corriger/évaluer), élève (faire/accomplir), parent (soutenir/s'assurer que c'est fait) ;
- expliquer les objectifs des devoirs et des leçons : permettre à l'élève de développer et de consolider ses habiletés et ses connaissances tout en lui fournissant l'occasion d'améliorer son sens des responsabilités et son autonomie ;
- amener l'élève à dresser la liste de ses aptitudes et de ses talents ;
- amener l'élève à s'engager dans son projet de réussite, à « se décider » ;
- aider l'élève en difficulté à se fixer des objectifs réalistes : « s'engager » dans son projet scolaire ;
- amener l'élève à se situer par rapport au concept « temps et espace », point d'ancrage à partir duquel s'organisent ses activités (« je n'ai pas eu le temps », « j'avais un cours de judo hier soir ») ;
- permettre à l'élève d'améliorer son estime de soi, par une meilleure compréhension de son environnement (temps et espace), et sa façon d'apprendre, par une meilleure évaluation de son effort plutôt que de son rendement, en lui donnant l'occasion de devenir une personne-ressource ou un conseiller auprès des autres jeunes (discussion/animation interactive).

Méthodologie

Des groupes d'un maximum de quinze élèves sont formés, selon l'échelon en cause. En quatrième année, quatre ateliers-rencontres le midi suffisent. À l'aide de mises en situation décrites dans *un jeu de fabrication maison*[2], les élèves découvrent différentes stratégies relatives à l'organisation des devoirs et des leçons, de même que des attitudes positives nécessaires à l'apprentissage.

Des discussions s'ensuivent, permettant à l'animateur de repérer les difficultés propres à chacun des élèves. Le groupe et l'animateur sont invités à partager des éléments de solution aux problèmes rencontrés. Puis les élèves peuvent mettre en pratique, de semaine en semaine, les conseils reçus afin d'appliquer progressivement les stratégies vues. Des communications sont aussi envoyées aux parents pour qu'ils puissent, de leur côté, aider leur enfant à utiliser ces stratégies.

En **cinquième année**, six ateliers-rencontres sont nécessaires. Ces rencontres sont axées sur la découverte par l'élève de sa manière d'apprendre et des attitudes à changer pour l'améliorer et, par conséquent, augmenter son rendement et son estime de soi. Des ateliers qui suscitent la réflexion[3] ou la lecture d'allégories servent de mise en situation. Une discussion s'enclenche, faisant ressortir les difficultés, les lacunes et les carences évoquées par la mise en situation de même que les conséquences qu'elles entraînent. Les solutions possibles sont alors inventoriées. L'élève est ensuite amené à indiquer un élément de solution qu'il se propose de mettre en application jusqu'au prochain rendez-vous, c'est-à-dire qu'il est incité à s'engager par la formule « JE RETIENS QUE... J'AI APPRIS QUE... ». Tout au long des rencontres, l'élève prend conscience des procédés mentaux qui l'amènent à privilégier une approche plutôt qu'une autre : visuelle (se faire une image dans sa tête), verbale ou auditive (dire, redire, entendre).

Pour ce qui est des élèves de **sixième année**, ils sont invités à participer ou à assister à une pièce de théâtre, créée particulièrement pour le projet[4], dont l'objet principal est de mettre en évidence ou de

rappeler les stratégies et les attitudes essentielles à la réussite qui ont été explorées en quatrième et en cinquième année. Le contenu du texte s'inspire de la réalité des élèves de sixième année par rapport à la réussite ou à l'échec de même que de leur démarche intellectuelle dans la recherche de solutions. Nous avons également pris soin de faire valider le message du texte par le groupe d'élèves qui a participé à la production de la pièce, d'une durée de 40 à 45 minutes.

Environ une trentaine d'élèves s'engagent dans la production de ce spectacle. À partir du texte, l'équipe technique est invitée à relever le défi de la création des décors, d'un enregistrement sonore et d'un éclairage appropriés. Des parents collaborent à l'activité. Parallèlement, une équipe de comédiennes et de comédiens se met au travail. Il est à noter que les élèves, quel que soit leur rôle dans la production, sont choisis sans égard à leur dossier scolaire, les critères de base étant plutôt leur intérêt et leur disponibilité.

Rarement l'école est-elle source d'une aussi grande fébrilité pour certains des élèves engagés dans la production. Pour ceux ayant participé au projet de réussite scolaire en quatrième et en cinquième année, la pièce constitue une synthèse des stratégies et des attitudes à privilégier en vue de la réussite. Pour les autres, elle agit comme « déclencheur » d'une discussion sur le sujet. Pour l'enseignant qui y assiste avec son groupe d'élèves, c'est l'occasion de créer « une référence », « une image » par rapport aux problèmes et aux stratégies évoqués dans la pièce. On peut demander à l'élève de se situer par rapport à certains personnages : en quoi il est semblable à eux ou différent, en quoi ses parents sont semblables ou différents de ceux qui sont caricaturés dans le texte. Pour l'élève comme pour le parent, qui est invité à assister au spectacle en soirée, c'est l'occasion d'observer de l'intérieur la complexité ou la simplicité (selon le cas) d'une démarche orientée vers la réussite. Tout comme l'élève que l'on a invité à se situer par rapport à certains personnages, le parent, selon les commentaires reçus, fait de même avec les adultes de la pièce et les situations évoquées. Selon l'intérêt du parent ou la démarche entreprise, l'atelier de théâtre constitue une synthèse ou un déclencheur pour la réflexion.

Troisième volet : Ateliers sur la réussite scolaire destinés aux parents

Des notes explicatives traitant de différents sujets, souvent liés aux ateliers du premier ou du deuxième volet, sont envoyées une fois par semaine aux parents. L'une de ces notes permet de faire la promotion d'ateliers offerts en soirée et de s'y inscrire.

Le troisième volet du projet offre donc aux parents l'occasion de participer à six ateliers de 90 minutes, portant sur les facteurs de réussite scolaire qui, sur le plan familial, permettent un meilleur suivi de l'enfant et, conséquemment, un niveau de réussite scolaire plus élevé. Bien que le projet des ateliers sur la réussite scolaire s'adresse à tous les parents de l'école, il va de soi qu'il est particulièrement destiné à ceux ayant des enfants en difficulté d'apprentissage. Outre qu'elle favorise la concertation entre les différents partenaires de l'école (enfant/parent/enseignant), l'invitation aux parents est perçue par ceux-ci, les usagers du système, comme une disposition d'ouverture, d'accessibilité et de disponibilité. Ils se sentent touchés par la réflexion ou la recherche de solutions en cours à l'école.

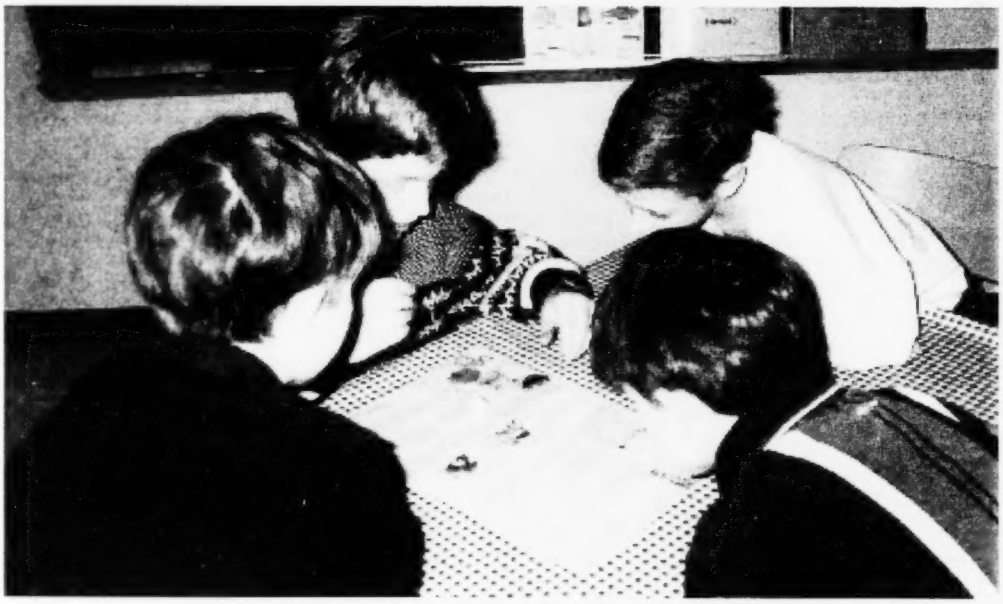
Objectifs :

- donner à chaque parent la possibilité d'enrichir et d'élargir l'ensemble de ses stratégies d'intervention, lui permettant ainsi de jouer son rôle en ce qui concerne les devoirs et les leçons ;
- aider le parent à faire la mise au point de sa propre façon de soutenir son enfant dans son apprentissage scolaire, plus particulièrement au moment des devoirs et des leçons ;
- amener le parent à estimer ce qu'il est et son rôle de soutien, ce qu'il souhaiterait être ou vivre à ce titre et ce qu'il doit faire pour favoriser la réussite de son enfant (le prix à payer).
- distinguer et démythifier les termes « réussite », « rendement » et « effort » ;
- définir le rôle de chaque partenaire dans la réussite scolaire : professeur (préparer/corriger/évaluer), enfant (faire/accomplir) et parent (soutenir/s'assurer que le travail est fait/superviser/aider à l'organisation du travail scolaire) ;
- expliquer les objectifs des devoirs et des leçons : permettre à l'élève de développer et de consolider ses habiletés et ses connaissances tout en lui fournissant l'occasion d'améliorer son sens des responsabilités et son autonomie. C'est aussi l'occasion pour le jeune d'apprendre à travailler seul et de son mieux, à suivre des directives, à commencer et à finir un travail et à gérer son temps ;
- permettre aux parents de se mettre à la recherche de solutions en ce qui concerne leur façon de soutenir leur enfant dans son apprentissage scolaire.

Méthodologie

Les deux personnes qui animent les ateliers du troisième volet sont les mêmes que pour le premier et le deuxième. L'expertise des conseillères pédagogiques de la commission scolaire en français et en mathématique est aussi mise à contribution pour les ateliers 2 et 3. Une pause-café est prévue au cours de chaque rencontre afin de favoriser les échanges de vues entre les participants.

Le premier atelier porte sur l'organisation du travail scolaire à la maison. Le jeu de fabrication maison utilisé avec les élèves de quatrième année permet aux parents de découvrir à leur tour différentes stratégies relatives à l'organisation des devoirs et des leçons de même que des attitudes positives à l'apprentissage. S'ensuivent des discussions sur l'importance et les bienfaits d'un horaire, la définition d'un milieu favorable au travail scolaire à la maison, les objectifs des devoirs et la définition du rôle de



chacun des acteurs, c'est-à-dire l'enseignant, l'enfant et le parent.

En ce qui concerne le deuxième atelier, la première partie porte sur les questions suivantes: « Comment susciter et maintenir chez l'enfant le goût de la lecture? » et « Comment intervenir en ce qui concerne les productions écrites ou leur correction à la maison? ». Une seconde partie traite du sujet suivant: « La remise des bulletins aux parents: une rencontre importante ». On y propose aux parents une façon de procéder **avant**, **pendant** et **après** cette rencontre.

Quant au troisième atelier, la première partie est réservée aux mathématiques, où l'on tente de répondre aux trois questions suivantes: « Comment puis-je intervenir comme parent pour susciter et maintenir chez mon enfant l'intérêt pour les mathématiques? », « Comment puis-je intervenir comme parent pour aider mon enfant à développer ses habiletés en mathématiques? » et « Est-il nécessaire de recourir à une personne-ressource extérieure pour l'aide aux devoirs et aux leçons? Pour quel motif? ». La seconde partie de cette rencontre permet d'aborder les relations entre parents et enfants et les stratégies pouvant être utilisées par les parents pour que leur enfant consente à faire son travail scolaire à la maison, et ce, sans pleurer.

Le quatrième atelier traite de l'échec scolaire et de la reprise d'une année. La question suivante est alors posée: « Comment tirer parti de l'échec scolaire ou de la reprise d'une année tout en ménageant l'estime de soi? » Un père ou une mère dont l'enfant a subi des échecs ou a dû reprendre une année vient témoigner de son expérience, de ses sentiments, de ses appréhensions, de ses difficultés et de ses espérances. C'est un atelier particulièrement intéressant où les échanges d'idées sont nombreux et fructueux et où il est facile pour les animateurs de faire ressortir les points positifs. À la suite de ces réflexions, un article écrit par Marcel Fréchette, traitant des réactions des parents d'enfants en difficulté d'apprentissage, a d'ailleurs été publié dans la revue *Vie pédagogique* de novembre-décembre 1996. Pour clore l'atelier, on aborde l'estime de soi comme facteur de réussite: comment l'améliorer? Puis a lieu une séance d'information et de discussion sur le sentiment de sécurité et d'appartenance.

Le cinquième atelier traite de la mémoire: les conditions qui la favorisent, comment on l'organise et ce qu'est l'oubli. Des exercices sont proposés aux participants. Par ailleurs, le sixième atelier permet aux parents d'expérimenter différentes stratégies d'observation liées à l'apprentissage. Vient ensuite un échange d'idées entre les parents au sujet des stratégies qu'ils viennent d'expérimenter et des façons dont elles peuvent s'appliquer dans les apprentissages des élèves en ce qui concerne la lecture, l'écriture, les mathématiques, etc. Finalement, un temps est réservé à la fin de cette dernière rencontre pour l'évaluation du projet quant à la pertinence des sujets sélectionnés, à sa durée, à son déroulement, à l'animation, etc.

Conclusion

Ce projet a permis et permet encore aux usagers du système, soit les élèves, les parents et le personnel de notre école, d'effectuer simultanément une réflexion sur des objectifs communs quant aux stratégies et aux attitudes favorisant la réussite scolaire.

Ces ateliers marquent un temps d'arrêt où chaque participant a le loisir de faire le point et de s'estimer par rapport à sa réalité, tout en lui donnant la possibilité de se fixer de nouveaux objectifs.

Par la formule interactive de ces ateliers, l'enfant, tout comme le parent qui y participe, a le loisir de « se dire » autant que d'écouter. Ainsi, plutôt que de se centrer sur le contenu ou les connaissances, notre projet privilégie une approche qui met l'accent sur le **qui**, c'est-à-dire l'élève; le **quoi**, le développement de ses compétences, et le **comment**, « agir et réagir », plutôt que sur le « **combien** » si caractéristique de la performance.

Le projet est aussi novateur par sa façon de miser sur le talent des élèves de l'école de même que d'exploiter les arts (arts plastiques, art dramatique, musique) dans la transmission d'un message axé sur la réussite.

L'esprit de ces ateliers confirme le dicton qui dit que, pour nourrir une personne toute une vie durant, il vaut mieux lui apprendre à pêcher que de lui donner un poisson. En ce sens, le participant à ce projet est invité à « apprendre à apprendre », que ce soit son rôle de médiateur pour l'enseignant, d'apprenant pour l'élève ou de soutien pour le parent.

Quels que soient les partenaires visés par les différents volets du projet, il en ressort que nous avons progressé quant aux objectifs fixés au départ:

- la prévention des troubles d'apprentissage,
- la promotion des stratégies et des méthodes de travail,
- l'unité du vocabulaire propre à ces stratégies,
- la valorisation de l'élève qui « **choisit** » de s'engager comme personne- ressource auprès d'un élève en difficulté ou auprès du groupe, en rappelant les stratégies sollicitées par une tâche,
- l'unification des mesures correctrices,
- l'enrichissement de la définition de l'acte d'apprendre, qui est vu d'abord comme un acte social avec tout ce que cela implique en matière de relation avec soi et les autres, d'ouverture et de souplesse à l'égard des changements.

Bref, les ateliers offerts à l'ensemble des élèves, aux enfants en difficulté et aux parents ont permis d'établir un contact plus constructif et plus dynamique avec l'école.

Chacun à sa façon, chacun dans son rôle, les participants ont choisi de s'engager dans leur projet de réussite plutôt que de subir une situation difficile.

Ce projet a le mérite de favoriser la concertation de même que la mobilisation des différents acteurs autour d'un même objectif: **LA RÉUSSITE.**

René Bolduc est orthopédagogue et Marcel Fréchette est enseignant à l'école Mgr-Feuiltaut de Sainte-Marie.

Bibliographie

CANTER, Lee. *Devoirs sans larmes: guide pour les enseignants(es) de la 4e à la 6e année*, Montréal, Éditions De La Chenelière, 1994.

CANTER, Lee, et Lee HAUSNER. *Devoirs sans larmes: guide à l'intention des parents pour motiver les enfants à faire leurs devoirs et à réussir à l'école*, Montréal, Éditions De La Chenelière, 1994.

DUFOUR, Michel. *Allégories pour guérir et grandir*, Chicoutimi, Éditions JCL, 1993, 224 p.

GROUPE PROXIMA, *Enseignement par médiation*, notes de cours, 1996.

HÉBERT, Sylvie, et Pierre POTVIN. *Les devoirs: guide à l'intention des parents*, Saint-Augustin, Québec, Éditions Les parents d'abord, 1993.

PAQUETTE-CHAYER, Lucille. *Stratégies pour apprendre, cahier B*, Éditions du Trécarré, 1996, 58 p.

POISSANT, Hélène, Mireille FALARDEAU et Bruno POËLHUBER. « La mémoire et la compréhension », *Vie pédagogique*, n° 90, sept.-oct. 1994.

REASONER, Robert W. *Comment développer l'estime de soi*, Psychometrics Canada Ltd, 1995.

UQAT, *Programme en efficience cognitive* (API), notes de cours, 1995, dont le document intitulé: « *Le* fonctionnement de la mémoire et les stratégies de mémorisation ».

1. Les ateliers d'apprentissage sont conçus par René Bolduc, orthopédagogue.
2. René Bolduc, Les *As des devoirs*, 1995.
3. Marcel Fréchette, *Le verre trop plein*, atelier maison, *Le verre brisé*, atelier maison.
4. Marcel Fréchette, *Le gang à Stéphanie*, pièce de théâtre, 1996.

Photo : Denis Garon

FAIRE ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES À L'ÉCOLE

L'école se tourne résolument vers les compétences, puisque le programme de formation à l'école québécoise, entendons par là l'ensemble des programmes d'études et le Programme des programmes, sera formulé par compétences. Finis les objectifs terminaux et intermédiaires et vive les compétences!

Ce changement de perspective mérite que l'on s'y arrête... immédiatement, même si l'arrivée du nouveau curriculum semble lointaine pour bon nombre d'enseignants et d'enseignantes. En effet, viser à faire acquérir des compétences à l'école n'est pas sans conséquence pour la pratique pédagogique. Comme l'a montré Robert Martineau dans un précédent numéro de cette revue[1], tout programme comporte un enjeu pédagogique, et ce serait se leurrer de croire qu'il ne s'agit que d'un changement de mot et que l'on peut continuer tranquillement comme avant.

Pour avoir une représentation assez claire, et partagée par l'équipe-école, de la pratique pédagogique qui convient pour faire acquérir des compétences aux élèves, on ne pourra pas faire l'économie d'une réflexion sur le concept même de compétence et sur les raisons qui ont poussé le ministère de l'Éducation à le choisir. On ne pourra pas non plus esquiver l'examen de la pratique pédagogique qui a cours dans l'école en général et dans la classe en particulier, ainsi que le repérage des changements qu'il serait bon d'y apporter autant en ce qui concerne les situations d'apprentissage à proposer aux élèves que le matériel didactique à utiliser, les modes d'évaluation à privilégier, l'organisation scolaire et les conditions à mettre en place pour amorcer le changement jugé nécessaire.

Est-ce à dire que tout ce que l'on a fait avant ne vaut plus rien et que l'on doit repartir de zéro? Pas du tout. Personne ne part de zéro de toute manière, même pas l'enfant qui vient au monde. On ne peut construire qu'à partir de ce que l'on sait déjà. L'approche par compétences constitue un changement d'envergure, c'est vrai, puisque l'on y met l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement et sur la mobilisation des connaissances, des habiletés et des capacités dans des situations complexes plutôt que sur l'accumulation de chacune. Cependant, pour ceux et celles qui ont constamment mis à jour leurs savoirs en matière d'apprentissage, ce changement se situe dans la suite des courants de pensée et des pratiques innovatrices dont ils entendent parler et qu'ils ont même, dans certains cas, mis en œuvre depuis bon nombre d'années. Pour d'autres, le virage sera plus abrupt, mais pas du tout impossible à négocier s'ils s'y engagent à un rythme qui permet de rester sur la route.

Dans le présent dossier, nous n'allons pas, bien sûr, traiter une fois pour toutes de l'approche par compétences. Nous voulons plutôt apporter aux lecteurs et aux lectrices des moyens de se familiariser avec elle.

D'où vient le souci de mettre l'accent sur les compétences? Arthur Marsolais, agent de recherche au Conseil supérieur de l'éducation, apporte quelques éclairages dans le premier texte.

Puis Jean Hénaire, agent de recherche au ministère de l'Éducation, fait ressortir les points d'ancrage de ce concept ainsi que les lieux où l'épreuve du réel pourrait imposer de nécessaires ajustements de parcours.

Suit une entrevue avec Philippe Perrenoud, professeur à l'Université de Genève et auteur de nombreux ouvrages dont un sur les compétences[2], dans laquelle nous tentons de faire le tour de nombreuses questions que soulève l'approche par compétences.

Pour se construire une représentation de ce qui se passe dans une classe où l'on favorise l'acquisition des compétences, rien de mieux que de relever les actions qu'on s'attend à y trouver, autant du côté de l'élève que de celui de l'enseignant. Nous avons donc décrit ce que les acteurs font dans une telle classe et nous avons utilisé cette description pour guider les entretiens que nous avons eus avec des enseignants et des enseignantes et qui ont donné naissance aux articles qui suivent.

Ainsi, une enseignante du primaire, Louisette Béliveau et un enseignant du secondaire, Normand Paris, jettent avec nous un regard sur leur pratique pédagogique en vue de discerner jusqu'à quel point ils mettent leurs élèves sur la voie de la construction des compétences.

Des enseignants et des enseignantes du primaire et du secondaire s'appliquent déjà à mettre leurs élèves en action et à les engager dans des projets, multidisciplinaires la plupart du temps, qui ont du sens pour eux et dans lesquels ils ont des tâches complexes à accomplir. Les expériences pédagogiques que nous présentons en témoignent.

Dans le texte suivant, des spécialistes de la mathématique, Richard Pallascio, professeur à l'Université du Québec à Montréal, Louise Lafortune, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Lise Laurence, conseillère pédagogique à la Commission scolaire La-Seigneurie-des-Mille-Îles, et Louis-Philippe Gaudreau, conseiller pédagogique à la Commission scolaire de la Capitale, présentent un scénario d'apprentissage axé sur la construction des compétences dans la classe de mathématique au primaire. Ce scénario permet d'avoir une idée plus juste de la façon dont on peut mettre en œuvre en classe un programme d'études élaboré par compétences.

Pour terminer, nous proposons quelques pistes aux équipes-écoles déterminées à entreprendre la réflexion sur différents enjeux de la réforme.

Nous espérons que ce dossier mettra suffisamment en lumière la pertinence de l'approche par compétences, qu'il donnera de bonnes idées sur la façon de la concrétiser dans l'action quotidienne et qu'il s'en dégagera tout le bénéfice que les élèves et les éducateurs et éducatrices peuvent en retirer. Peut-être confirmera-t-il certains dans les choix qu'ils ont déjà faits et donnera-t-il à quelques autres le goût d'y faire leurs premiers pas?

Luce Brossard

1. Robert MARTINEAU. « Le programme : un enjeu pédagogique », *Vie pédagogique*, nº 110, février-mars 1999, p. 28 à 34.
2. Philippe PERRENOUD. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur, 1997.

À BAS L'INCOMPÉTENCE !

par Arthur Marsolais

Photo : Denis Garon

La notion de compétence est promise à un avenir important dans l'architecture du curriculum proposée par *l'École, tout un programme*. On en retient la formulation suivante : « un savoir-agir qui fait suite à l'intégration et à la mobilisation d'un ensemble de ressources (capacités, habiletés, connaissances) utilisées efficacement, dans des situations similaires ». Pour se familiariser avec son usage et son sens dans le contexte des programmes d'études, on gagne peut-être à partir d'un contexte de sens usuel. Le souci émergent des compétences appelle en particulier trois éclairages : celui de la voie négative, soit le refus de l'incompétence, celui de taxonomies révisées des objectifs d'apprentissage et, enfin, celui du passage du singulier au pluriel, qui est souvent celui de l'usine et de la boutique à l'école, c'est-à-dire, le terrain d'une analogie éclairante mais délicate entre une compétence de travailleur, et une palette de compétences d'apprenant.

D'ABORD, LE REFUS DE L'INCOMPÉTENCE

Nous savons mieux ce qu'est l'incompétence que son contraire, un peu comme nous haïssons l'injustice avant de savoir définir la justice.

L'incompétence, qu'est-ce à dire ? Des heures gaspillées à refaire… des installations toutes croches ? Des diagnostics ratés et des convalescences qui n'en finissent plus ? Des gens d'affaires qui savent à peine s'ils gagnent ou s'ils perdent jusqu'au jour où les ouvriers sont à la rue ? Nous côtoyons quotidiennement des incompétences multiformes. Si nous essayons de durer la tête haute avec la fierté non seulement d'une certaine mesure de compétence, mais d'une compétence indiscutable dans le métier d'enseigner et d'éduquer, quelle estime de la compétence cultivons-nous ? N'avons-nous pas dans nos attitudes spontanées et préréfléchies quelque chose qui ressemble à l'envers de notre refus de l'incompétence ?

Le dossier rassemblé ici invite à transposer cette intuition d'un seuil, d'une démarcation clarifiée en ce qui touche l'acquisition de compétences dans le champ scolaire. C'est en effet l'un des noyaux de sens les plus stimulants et les plus provocants, dans le débat pédagogique actuel, que le défi de persévérer jusqu'à la compétence.

Penser compétence et compétences, en effet, c'est penser complétude, ouvrage bien fait, effort mené à terme. Si le forgeron compétent ne laisse pas en souffrance un élément de sa tâche complexe, pourquoi l'élève laisserait-il en plan la moitié ou le tiers du chantier ?

UN GLISSEMENT DANS LA TAXONOMIE

Apprendre vraiment, apprendre authentiquement, apprendre à fond, cela peut-il se limiter à « savoir que », à un cumul de données très vaguement comprises ? Bien évidemment non. Au-delà, cela peut-il se limiter à penser et à comprendre : comprendre, par exemple, pourquoi les Acadiens furent dépouillés des bonnes terres de l'Acadie ? Déjà, comprendre et expliquer vont beaucoup plus loin que simplement « savoir que » : nous commençons à nourrir l'appétit de l'intelligence. La taxonomie usuelle des objectifs d'apprentissage commence là, en plaçant un degré de progression de « savoir que… » à comprendre.

Pourtant, le désarroi règne tout de même quand nous constatons que les adultes, jeunes et moins jeunes, réinvestissent si peu les acquis d'une longue fréquentation scolaire dans leurs situations de vie et leur environnement. C'est devant cette apparente déconnexion que se pose le défi d'approfondir l'apprentissage jusqu'à l'appropriation de quelques compétences.

Nous sortons ici de l'ancienne hiérarchisation des acquis qui plaçait au sommet de la pyramide des valeurs les savoir-faire et l'intégration du savoir. La taxonomie usuelle des apprentissages, qui a fait la pluie et le beau temps pendant une trentaine d'années, est paradoxalement dépassée. Elle est dépassée non pas parce qu'elle n'avait pas assez le culte de l'application du savoir, mais parce qu'elle réservait trop souvent cette application à un savoir éclaté, en miettes. Or le souci de la compétence exige de réévaluer et de rajuster les savoirs détachés, alignés, trop bien classés dans une perspective encyclopédique. Elle amène à en effleurer moins, pour faire servir ceux que nous nous approprions. Pour que les savoirs durent – et comment pourraient-ils durer à moins de servir, d'être réutilisés dans l'imprévisible des situations vécues ? –, il faut nous débattre avec des tâches complexes. Même le rodage d'habiletés techniques et précises toutes bien classifiées ne suffit malheureusement pas… Ceux qui ont travaillé avec des séquences de modules ont fait souvent une expérience amère. Nous avons décomposé un savoir-faire en éléments, puis en sous-éléments ; chacun des sous-éléments a fait l'objet de son module autoévaluatif, et l'élève n'a plus de problème avec aucun d'entre eux. Pourtant, il n'arrive pas à changer de niveau de compréhension, à « monter la marche », à combiner le tout. Déception amère, doute sur la parfaite linéarité d'une démarche pourtant bien analysée… Et si l'esprit humain n'était pas à ce point mécanique ?

La recherche sur la nature de toute connaissance sous-jacente à une compétence indiscutable nous conduit dans de nouvelles directions. Qu'est-ce qui fait qu'une connaissance est évoquée et utilisée spontanément, tandis qu'une autre, pourtant consignée elle aussi autrefois dans la même mémoire, reste « morte », hors-jeu quand elle serait pertinente ? Il y a essentiellement deux pistes relativement nouvelles qui poussent à privilégier ici la porte d'entrée des compétences. L'une touche précisément la nature de l'acquisition de connaissances et l'autre, la motivation.

L'acquisition de nouvelles connaissances se joue à la frange de l'acquis, à la limite séparant l'acquis de l'énigmatique, dans une zone intermédiaire entre le facile et l'impossible. C'est ce que nous appelons volontiers, à la suite de Vygotski, la « zone proximale ». Dans cette zone, l'acquis est sollicité, mobilisé, mais la difficulté est suffisamment complexe, quoique dosée, pour que la mobilisation des connaissances demeure un effort constant qui engendre une habileté durable. C'est la façon d'échapper à la linéarité décevante : par la porte d'entrée de la **complexité**. Complexité et compétence vont de pair. Nous savons aujourd'hui que le transfert de connaissances dans une situation nouvelle ne va pas de soi : il demande à être exercé et travaillé systématiquement. L'application d'une gamme un peu large de connaissances est de l'ordre de la compétence et mobilise une pensée plus complexe que celle des exercices stéréotypés.

La seconde porte d'entrée se rattache, pour ainsi dire, à la motivation, touche le sens, la pertinence subjectivement appréhendée de ce que nous apprenons. Si ce que l'élève apprend est d'un certain intérêt pour sa vie, il faut que cela éclaire des situations non scolaires et des pratiques sociales (de citoyen, de producteur, de personne-proche-et-importante, etc.) que l'école présuppose. Ainsi, par exemple, il y a une grande marge de progression et de complexification entre un savoir-lire général, lire en sciences et, enfin, comprendre des

choses importantes pour sa propre vie et celle de ses proches en écoutant une émission scientifique comme *Découvertes*... Pour que l'alphabétisation scientifique faite à l'école soit imprégnée de sens pour l'élève, elle gagne considérablement à le faire travailler sur des thèmes qui l'amènent déjà à se débattre avec des questions complexes sur lesquelles il ne s'agit pas nécessairement d'arriver à la seule vraie réponse que, par définition, le professeur possède.

Prenons un exemple *a contrario*. La Faculté d'administration de l'Université Laval prévenait dernièrement ses futures recrues qu'elles n'obtiendraient pas leur baccalauréat à moins de maîtriser convenablement l'anglais, requis pour la compétence administrative. Mais comment faire pour qu'à 14 ans l'élève perçoive que savoir l'anglais fait partie de compétences précieuses pour la vie et qui se construisent graduellement ? Si l'anglais lui sert en d'autres circonstances, peut-être ? Si, par exemple, dans les programmes de sciences humaines du collégial, l'anglais est couramment utilisé dans diverses matières d'études ? Savoir l'anglais pour répondre à la prochaine interrogation, en 2e secondaire, c'est une chose. Y bâtir déjà sa compétence en anglais en fonction des réalités de la vie, y compris celle d'être étudiant en administration, puis administrateur, c'est autre chose. Le souci des compétences, donc de connaissances aussi spontanément mobilisables en dehors de l'école que dans l'école, est une clé de voûte de la motivation.

Tout cela n'est pas sans rapport avec les programmes d'études de même qu'avec l'évaluation. Le rajeunissement des programmes s'annonce sous la bannière des compétences. Pour l'enseignant, cela ouvre un horizon de plus grande continuité dans le suivi de la progression des élèves. Cela écarte définitivement la programmation éclatée en centaines et en milliers de sous-objectifs pointus. Cela restaure, aussi, le potentiel d'une latitude plus concrète dans le choix et la mise en œuvre de situations d'apprentissage qui ne tournent pas court avant l'exercice, par l'élève, de la véritable mobilisation de ses connaissances.

Le refus de l'incompétence a donc d'importantes ramifications pédagogiques. La fin mot de l'histoire de ce défi n'existe pas : c'est une démarche en cours. Le scénario a des trous, fait appel à l'imagination et à l'improvisation. Artistes de toutes les classes, bienvenue !

D'UNE COMPÉTENCE À DES COMPÉTENCES, EN PASSANT DU TRAVAIL À L'ÉTUDE

Les « compétences » au pluriel, à cultiver et à promouvoir à l'école, c'est une expression nouvelle. Si nous ne prenons pas conscience qu'il s'est produit un glissement sémantique dans le vocabulaire, nous nous exposons à beaucoup de malentendus inutiles. En effet, le mot compétence a deux sens traditionnels. Le premier est juridique : « de ma compétence » signifie « de mon ressort ». Le second est irréversiblement singulier : un dentiste compétent, un plombier compétent, un violoniste compétent : ce qui se situe au-delà de débutant ou apprenti et en deçà de génial, mais le sens est toujours particulier, singulier.

Parler, maintenant, de compétences au pluriel, c'est une extension, au départ un peu métaphorique mais de plus en plus usuelle, donnée à l'ancien terme.

En pratique, deux voies d'élargissement du sens du terme compétences proviennent d'ailleurs et non de l'école. La première découle du décalage entre qualification acquise, reconnue, certifiée, et compétences réelles, souvent plus larges, en milieu de travail. À titre d'exemple, deux personnes surveillent le même processus chimique en industrie. La première sait seulement quelles valves fermer si ça chauffe trop. La seconde comprend d'où provient la chaleur (connaissances chimiques), comment elle s'évacue (procédés hydrauliques, entre autres choses) et a une compétence de fait qui lui permet d'aviser les techniciens qui s'occupent d'améliorer le processus en question. La vraie connaissance de la palette des compétences déployées en situation, extrêmement variables, est un véritable festin pour la sociologie du travail. Une seconde voie, issue plutôt de travaux nord-américains sur les besoins du marché du travail, pointe davantage vers des capacités génériques – ce que les Américains appellent *skills*, comme dans le vaste projet SCANS transposé en partie en français par Réginald Grégoire en 1996 pour l'ancienne Commission scolaire Jacques-Cartier, sous le titre *Projet Atout : les habiletés et les comportements requis dans le monde du travail*. L'exemple type, ici, est de savoir travailler avec d'autres plutôt qu'isolément.

Toutefois, la légitimation majeure de l'idée de cultiver des compétences, au pluriel, dans les classes et les écoles, ne provient pas de ces analogies industrielles et techniques, mais essentiellement des praticiens de l'éducation « tannés » de voir des connaissances censément acquises s'évaporer le moment venu de s'en servir. Les compétences diverses, à l'école, particulières à une discipline ou relativement communes à quelques-unes (d'où leur appellation de génériques ou de transdisciplinaires ou encore de transversales) répondent au défi **de mobiliser ses connaissances**, de s'en servir encore dans des situations non stéréotypées, comme l'ouvrier de chimie industrielle qui sait faire autre chose que fermer la valve comme un robot !

Il y a une analogie, une certaine correspondance même, entre des compétences repérables dans une fonction de travail et les compétences à cultiver à l'école, mais pas d'équivalence stricte. C'est pourquoi la méthode usuelle d'élaboration des programmes de formation dans un métier ne peut pas servir de modèle pour constituer un bon programme de biologie ou d'histoire à la formation générale. Historiquement, le souci des compétences est souvent apparu d'abord dans le marché du travail. L'approche par compétences à la formation professionnelle, connaît de beaux jours. Mais ce n'est pas pour les mêmes raisons ni **sous la même forme** qu'elle commence à imprégner le curriculum de l'éducation de base commune dans différents pays. C'est directement dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des connaissances que le souci des compétences s'affirme de plus en plus.

En faisant largement place aux pratiques pédagogiques de beaucoup d'éducateurs, on montrera la convergence d'un curriculum officiel repensé en termes de compétences et des efforts actuels de renouvellement didactique. Comme le présent dossier de *Vie pédagogique* le met par ailleurs en lumière, la recherche sur la connaissance et sur l'intelligence converge ici avec l'intuition et les efforts des éducateurs. Elle montre en particulier que le travail sur la compétence, au-delà de l'appropriation des connaissances, appelle des situations d'apprentissage suffisamment complexes pour éviter le réflexe et l'automaticité. Cette attention à la complexité comme condition d'exercice de la **mobilisation** des connaissances constitue, pour ainsi dire, une fontaine de jouvence pour les vieilles mais non moins précieuses intuitions de la pédagogie active.

Arthur Marsolais est agent de recherche au Conseil supérieur de l'éducation.

Photo : Denis Garon

LE TEMPS DES COMPÉTENCES

par Jean Hénaire

Repères

Nombre des réformes de l'éducation à l'échelle internationale témoignent de l'importance accordée à la notion de compétence, en particulier sur le plan de la confection des programmes d'études. Il s'agit là d'une tendance marquée qui déborde les frontières des États membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). En effet, on peut observer le même intérêt pour cette question un peu partout dans le monde, notamment en Afrique de l'Ouest où des États remodèlent leurs systèmes éducatifs avec le souci d'améliorer le rendement et les résultats des élèves.

Évidemment, des facteurs liés aux traditions culturelles et pédagogiques propres à chaque pays particularisent les différentes manières que choisissent les sociétés de se saisir du discours sur les compétences en éducation. Mais, globalement parlant, on peut dire en même temps que ces traits sociaux et culturels distinctifs semblent très bien s'accommoder d'un référentiel qui les fédère et qui participe à la construction d'un langage commun dans ce domaine de l'innovation pédagogique.

C'est à partir de la décennie 70-80 surtout que le terme de *compétence* commence d'abord par s'imposer dans le secteur de l'enseignement professionnel. À cet égard, les « référentiels » et les « bilans » de compétences étaient considérés comme des repères qui permettaient d'évaluer assez précisément la maîtrise par un individu en formation de savoirs liés aux exigences du métier à exercer. Cette approche répondait en même temps à une forte demande sociale d'adaptation de la formation professionnelle aux impératifs des conditions du marché dans un contexte grandissant d'internationalisation des échanges commerciaux. C'est encore le cas aujourd'hui.

Par ailleurs, depuis quelques années, on peut observer en quelque sorte une extension du recours à l'approche par compétences au domaine de l'enseignement général, avec des variantes, certes, puisqu'il ne s'agit pas d'une simple transposition fonctionnelle d'une branche à l'autre de la formation. Dans les deux cas cependant, on peut dire que l'enseignement a pour objet de favoriser la mobilisation des connaissances en vue d'exercer efficacement une activité considérée en général comme complexe. C'est la voie qu'a empruntée le ministère de l'Éducation du Québec, notamment, dans la réforme du curriculum.

Ancrages

L'articulation des contenus de formation autour de l'approche par compétences tire sa raison d'être d'un ensemble d'observations qui justifient, aux yeux des réformateurs, des changements importants à apporter à la formation des élèves.

La première de ces observations renvoie à une critique du curriculum longtemps centré sur des objectifs presque exclusivement d'ordre cognitif. À ce propos, les consultations conduites lors de la tenue des États généraux sur l'éducation ont souligné la pertinence d'asseoir la mission éducative de l'école non seulement sur l'acquisition de connaissances, mais également sur la maîtrise de savoir-faire et de savoir-être. Cette idée a ensuite été reprise par le Groupe de travail sur le curriculum qui a recommandé une meilleure prise en considération du développement des savoir-agir tout au long de la formation des élèves. Il en a été de même par la suite à l'occasion du lancement de la politique ministérielle *L'école, tout un programme* et, enfin, dans le cadre des travaux liés à l'élaboration des nouveaux programmes résolument axés sur le développement des compétences. Du coup, ce « virage » amorcé dans la refonte du curriculum indique la volonté de proposer aux acteurs sur le terrain une approche intégrée de l'enseignement grâce à laquelle le développement des capacités, des habiletés et des connaissances exprime un ensemble de ressources que l'élève devrait être en mesure de mobiliser efficacement dans l'action. À ce titre, une compétence traduirait une capacité de maîtriser une connaissance et de pouvoir la mettre en pratique, de se servir de ses propres ressources et d'appliquer un savoir.

Photo : Denis Lafond

La deuxième observation concerne l'influence qu'exercent en éducation les nombreux travaux exécutés dans le domaine des sciences de l'éducation, plus particulièrement en psychologie de l'apprentissage au sein de laquelle la contribution du courant cognitiviste est sans doute une des plus marquantes. Ce domaine touche le développement des processus mentaux par lesquels un sujet accroît sa capacité de comprendre, d'analyser de l'information, d'intégrer des connaissances et de pouvoir les traduire dans un discours cohérent qui demande à être validé en le mesurant à la réalité. Cette représentation de la dynamique de l'apprentissage donne à la notion de compétence une fonction critique du savoir et vise à la résolution de problèmes en cours de formation. Cette approche intégrative des savoirs et l'étroite connexion de ceux-ci à l'agir s'apparentent également à une entreprise de démystification des connaissances livresques présentées comme une fin en soi et dont la rétention dure le plus souvent qu'à son tour le temps d'un examen.

La troisième observation tient d'une réflexion sur le sens même accordé aux connaissances, de leur valeur et de leur utilité sociale, ainsi que de la place que tiennent les élèves en tant qu'acteurs et producteurs de savoirs au sein du dispositif d'enseignement. La question ici est de savoir interpréter les connaissances et d'en examiner la validité par la praxis. En lui proposant une démarche tant pédagogique que didactique qui force le raisonnement par un retour critique sur les arguments qui le fondent, l'élève peut participer à la construction du sens à attribuer à ce qu'il fait. Il apprend à argumenter, à justifier, à devenir compétent en effectuant une activité. Sa réussite n'est plus essentiellement tributaire de critères normatifs, mais dépendante de sa capacité à construire du sens. Voilà sans doute une des raisons pour lesquelles il est dit souvent que l'approche par compétences est mobilisatrice de ressources et de savoirs. On peut, par ailleurs, ajouter le fait que l'acquisition de compétences suppose une liberté d'action et une prise en considération des rythmes individuels d'apprentissage. À ce sujet, la structuration de l'enseignement primaire par cycles rapprochés offre vraisemblablement davantage d'occasions de procéder à des ajustements de parcours relatifs à la construction des compétences. On peut associer ce dispositif de soutien à ce que des spécialistes appellent l'« évaluation en situation authentique », car il invite pratiquement au réinvestissement de sens par la résolution de problèmes *in situ*.

La quatrième et dernière observation se rapporte aux enjeux sociaux que soulève l'approche par compétences. Au Québec, depuis la tenue des États généraux sur l'éducation, rien ne semble avoir été épargné pour rappeler que l'éducation publique a pour objet de « remettre sur les rails » l'égalité des chances. L'éducation obligatoire pour tous et l'hétérogénéité des groupes scolaires qui en résulte ont toujours soulevé des questions relatives à l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques diverses des personnes dans un contexte de massification de l'enseignement. On a

reproché à l'école d'entretenir des pédagogies indifférenciées, peu soucieuses de soutenir la progression individuelle des élèves. L'approche par compétences se présente à cet égard comme une intention de pallier cette lacune en proposant une démarche et un encadrement que l'on qualifie de nos jours de « pédagogie différenciée ». Comme certains l'ont déjà écrit, une telle approche postule que chaque élève apprend à sa manière, présente des difficultés d'apprentissage particulières et met en œuvre des stratégies de résistance ou d'ouverture selon les rapports qu'il établit avec les savoirs. La différenciation pédagogique suppose de tenir compte de ces particularités en tant que moyens pour réguler l'apprentissage et de maximiser les chances de réussite scolaire. Ici, la notion de compétence trouve sa signification dans le lien qu'elle entretient avec le désir – pourrait-on dire – de permettre à chaque élève d'acquérir des capacités d'agir et de s'inscrire à part entière, en tant que futur citoyen, dans la « société du savoir ».

L'épreuve du réel

En conviant praticiens et chercheurs, élèves et parents, personnel d'encadrement et représentants de la communauté à faire leur une réforme du curriculum à l'enseigne des compétences, les autorités ont voulu répondre à un vœu exprimé lors des consultations publiques qui ont précédé l'amorce des changements en cours. En raison de la prolifération des savoirs et de la nécessité maintes fois exprimée de mieux préparer la jeune génération à construire son avenir sur des bases solides et socialement utiles, il est devenu évident que l'éducation, au sens large du terme, devait être un moteur de qualification. Cette injonction de départ s'est transformée rapidement en adhésion à un objectif, soit que l'institution scolaire se doit de mettre le cap sur la construction des compétences. Et comme nous l'avons vu brièvement plus haut, cette orientation repose sur des ancrages qui en légitiment la pertinence. Néanmoins, les changements annoncés devront nécessairement s'accompagner d'ajustements de parcours et susciteront sans doute le besoin d'approfondir certaines notions et de confronter celles-ci à la pratique de l'enseignement.

Illustrer les possibilités de transfert des connaissances et des savoirs

Plusieurs se demandent comment, en pratique, il est possible de favoriser le transfert d'une compétence acquise dans une discipline d'enseignement à d'autres domaines d'activité. La question continue de faire l'objet de nombreuses publications qui soulèvent à l'occasion des interrogations. En recourant à la notion de « compétences transversales », les réformateurs ont voulu manifester l'intention de décloisonner les apprentissages et, ce faisant, de répondre à la critique exprimée à l'endroit des anciens programmes d'études par trop rigides et indépendants les uns des autres. Il est vrai, en revanche, que le transfert d'une compétence à un autre domaine d'activité n'est pas toujours facile à démontrer. C'est une question qu'il faut, certes, continuer d'approfondir. Mais, en fait, la « transversalité » des apprentissages peut être étroitement associée à l'intensification d'un travail interdisciplinaire. Cela suppose un travail concerté entre les enseignants pour que ceux-ci puissent créer des passerelles – des « zones partagées » – entre les objets propres à chaque discipline et créer des situations dans lesquelles les élèves seront capables de faire appel à des connaissances antérieures, d'établir des analogies et de redire leurs savoirs en les recontextualisant. Le fait de pouvoir faire apprendre aux élèves à reconstruire un savoir et à l'utiliser dans sa version adaptée à une nouvelle situation invite pédagogues et didacticiens à partager le terrain de l'expérience et de l'innovation et à prolonger celui-ci dans l'action. Cela vaut aussi d'une manière générale, pour la formation personnelle et sociale, car les attitudes, les comportements et les valeurs n'opèrent pas en vase clos ; elles appellent au contraire à la cohérence de l'agir d'un contexte à l'autre.

Actualiser les pratiques évaluatives

L'importance que revêt l'approche par compétences dans la formation témoigne d'un changement sur le plan des représentations des apprentissages et de l'organisation du travail scolaire. Cette pédagogie remet en question non seulement le sens et la légitimité d'une connaissance en voie d'acquisition, mais également sa portée dans l'action. De ce fait, elle suscite un retour critique sur les résultats d'une démarche de découverte, d'appropriation et d'expérimentation. Étant donné que les rythmes d'apprentissage diffèrent d'une personne à l'autre, elle ne peut que s'ouvrir à l'enseignement différencié et à l'analyse réflexive. Dans cette perspective, l'approche par compétences participe à la création d'une culture renouvelée des savoirs et des pratiques évaluatives.

En fait, l'évaluation du développement et de la maîtrise des compétences s'inscrit – pourrait-on dire – dans un processus de maturation continu au cours duquel l'élève apprend à développer une conscience critique de son propre rendement et à juger de la distance qui le sépare encore d'un but à atteindre. Dans cet esprit, l'évaluation procède de l'intention d'aider l'élève à comprendre un ordre de difficultés à surmonter ou de progrès réalisés et ce, en vue de réajuster sa feuille de route. Cet encadrement dynamique comporte également des repères normatifs, telle la détermination de critères de réussite ; le fait d'intégrer ceux-ci, par exemple, dans une démarche globale d'évaluation devrait avoir pour conséquence de permettre à l'élève d'interpréter le plus justement possible ce qui est attendu de lui au terme d'une activité d'apprentissage.

Accompagner les acteurs au moyen de la recherche concertée

Il est généralement reconnu que le succès des réformes amorcées est très étroitement associé à un effort consenti de concertation entre les partenaires. À ce jour, des expériences en cours tendent à montrer que les résistances aux changements sont d'autant réduites qu'elles font place à un partage structurant du pouvoir capable de surmonter les obstacles d'une confrontation d'intérêts catégoriels.

L'action concertée en recherche a notamment pour objet de réunir praticiens, chercheurs et décideurs autour de problématiques partagées en vue de concourir à la résolution de problèmes et, partant, d'assurer le meilleur suivi possible de la mise en œuvre des nouvelles politiques éducatives. À cet égard, par exemple, des projets de recherche-action visant à évaluer les choix d'approches pédagogiques et didactiques des compétences mériteront d'être examinés.

Bien entendu, d'autres aspects qui concernent l'accompagnement des acteurs devront vraisemblablement être développés, tels ceux qui ont trait à la prise en considération de l'approche par compétences dans les contenus de formation initiale et continue des enseignants, au soutien à la gestion des compétences par cycle d'enseignement, à l'intégration des compétences dans l'ensemble de la dynamique de la vie scolaire, etc. La « pédagogie des compétences » ouvre, en fait, de nombreuses perspectives qui rendent en même temps fort souhaitable le partage des savoirs et des expériences sur le terrain de l'exercice du métier d'élève et de celui de la profession enseignante.

Conclusion

L'approche par compétences invite à examiner nos représentations de l'environnement éducatif, des dispositifs d'encadrement ainsi que des choix pédagogiques et didactiques. Cette approche sous-tend des rapports socio-éducatifs renouvelés entre les enseignants et les élèves ; elle implique la coopération, l'écoute, l'individualisation des parcours et la réalisation de projets ; elle suppose des tâches partagées et concertées.

L'éducation libère de l'ignorance et construit la personne humaine. Et il est normal de placer notre confiance en des personnes dont on sait, en raison de leurs compétences, qu'elles peuvent nous aider à atteindre le même but. Ceci n'est certes pas nouveau. Mais c'est moins de la recherche de nouveauté qu'il s'agit que de la volonté de réaffirmer l'école en tant que lieu de développement humain par la culture du penser, du faire et de l'agir.

Jean Hénaire est spécialiste en sciences de l'éducation à la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation.

Entrevue avec Philippe Perrenoud

Propos recueillis par Luce Brossard

« Dans le fond, c'est manifester le maximum d'estime qu'on puisse avoir pour les savoirs que de les transformer en compétences ».

Professeur à l'Université de Genève et auteur de nombreux ouvrages sur l'éducation, dont un sur les compétences intitulé *Construire des compétences dès l'école*[1], M. Philippe Perrenoud avait été invité par l'Association des cadres scolaires du Québec à prononcer la conférence d'ouverture de leur colloque de l'année dernière. Nous avons profité de sa présence au Québec pour nous entretenir avec lui du virage de l'école vers les compétences.

Vie pédagogique — *Tous les pays développés semblent s'orienter vers l'approche par compétences. S'agit-il d'une nouvelle panacée ? D'un nouveau remède aux maux de l'école ?*

Philippe Perrenoud — Les réformes successives du système éducatif n'ont pas encore abouti à des résultats satisfaisants. Là est l'essentiel. L'école « peut mieux faire ». Pour avoir le courage de remettre l'ouvrage sur le métier, peut-être avons-nous besoin de créer de nouveaux mots-clés, pour nous donner l'impression qu'il y a un enjeu, un défi nouveau. Ne nous y trompons pas : si le langage est nouveau, l'approche par compétences répond à un vrai et ancien problème de l'école.

Dans le meilleur des cas, les jeunes sont « savants », lorsqu'ils sortent de l'école. Ils ne sont pas nécessairement compétents. Autrement dit : beaucoup n'ont pas appris à mobiliser leurs savoirs en dehors des situations d'examen. Ce qu'ils savent ne leur est utile hors de l'école que s'ils parviennent à identifier, activer et coordonner leurs savoirs, voire à s'en détacher pour inventer des solutions originales, lorsque la situation exige d'aller au-delà des savoirs établis. On a mieux compris aujourd'hui que cette mobilisation ne se fait pas spontanément, au gré de l'expérience. Y entraîner est depuis toujours un enjeu de formation majeur en formation professionnelle. Le fait nouveau est que l'on s'en préoccupe désormais dès la scolarité de base.

Il y a, derrière les réformes du curriculum en termes de compétences, une prise et peut-être une crise de conscience. L'école accapare beaucoup d'années de la vie de chacun, en lui promettant que cet investissement va être utile. La désillusion est accentuée par le fait que, depuis un siècle, la scolarisation n'a cessé de s'étendre : on a mis de plus en plus de jeunes à l'école, pendant de plus en plus d'années. Les obstacles à l'accès à l'école sont aujourd'hui largement surmontés dans les pays développés. La question est maintenant de savoir si ce qu'on y apprend justifie les longues années qu'on y passe. La question ne se pose pas pour ceux qui apprennent en dépit de toute pédagogie, mais pour le plus grand nombre. Dans une société moderne, on estime que tous ont besoin de savoirs et de compétences.

Pourquoi y a-t-il autant de jeunes qui, après dix ans passés à l'école, ne savent pas véritablement lire ? Et pourquoi ceux qui ont passé des examens ne parviennent-ils pas à se servir de leur savoir dans la vie, par exemple pour prendre soin de leur santé ou comprendre les enjeux politiques ? C'est un nouveau défi. Maintenant que l'école existe et touche tout le monde, il faut faire en sorte qu'elle atteigne ses buts pour tous ou presque tous.

UNE DIFFICULTÉ : DÉFINIR DES COMPÉTENCES

V.P. — *Définir une compétence dans le domaine scolaire n'est pas si simple. En formation professionnelle, on semble n'avoir pas trop de difficulté à cerner les compétences liées à un métier. Mais en français, en mathématiques, c'est autre chose. Quelle définition pourrait-on donner au terme « compétence » en pensant aux matières scolaires ?*

Ph. P. — Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes.

Dans la vie, par exemple, chacun affronte des situations dans lesquelles il doit savoir argumenter pour obtenir ce qu'il veut : s'expliquer, obtenir des informations, justifier son comportement, faire comprendre ses choix, défendre ses droits et son autonomie. Ce sont des situations banales, qu'on rencontre dans le travail, dans la famille, dans la cité. L'argumentation a des enjeux familiaux, scolaires, professionnels, économiques, politiques, juridiques. Quand on doit justifier la garde de ses enfants dans une procédure de divorce, c'est évidemment plus important que d'expliquer à un ami pourquoi l'on n'aime ou l'on n'aime pas Céline Dion. Ces situations ont toutefois en commun le fait qu'argumenter est un moyen d'action ou d'influence. Argumenter ne consiste pas à préparer une belle déclaration. Il faut être capable de répondre aux objections, de développer son raisonnement, de penser différemment des autres, de percevoir leurs propres ambivalences et contradictions. C'est une compétence que de pouvoir soutenir son point de vue sans fuir la confrontation, en écoutant les autres, en tenant compte de leur avis, en faisant des compromis quand il faut prendre des décisions. L'acquisition de cette compétence requiert certaines connaissances, sur le fond aussi bien que linguistiques et psychosociologiques, mais elles ne servent à rien si on ne peut les mobiliser face à un interlocuteur et construire une « stratégie argumentative » efficace, adaptée au contenu, au moment, au destinataire.

Certaines compétences mobilisent de nombreux savoirs scolaires, d'autres font appel à d'autres types de savoirs, plus liés à des contextes d'action particuliers. La compétence d'argumentation fait souvent appel à des savoirs d'expérience, à des savoirs « psychosociolinguistiques » qui ne sont pas enseignés à l'école de base. Travailler une telle compétence à l'école ne peut donc se résumer à donner une large culture générale, encore moins à dispenser quelques savoirs procéduraux sur l'argumentation. Il s'agit d'entraîner à l'argumentation, en faisant varier les contextes et les enjeux. On se trouve dans le droit fil d'une pédagogie de la langue comme outil de communication.

D'autres compétences, par exemple financières (gérer son budget, décider d'un plan d'épargne ou d'un investissement, prévoir le montant de ses impôts ou dépenser sans être dans les chiffres rouges), font appel à des connaissances mathématiques, à la notion d'intérêt, à diverses opérations, aussi bien qu'à des connaissances juridiques et commerciales. Une partie de ces connaissances sont acquises à l'école.

Il y a toujours des connaissances « sous » une compétence, mais elles ne suffisent pas. Une compétence est quelque chose que l'on sait faire. Mais ce n'est pas un simple savoir-faire, un « savoir-y-faire », une habileté. C'est une capacité stratégique, indispensable dans les situations complexes. La compétence ne se réduit jamais à des connaissances procédurales codifiées et apprises comme des règles, même si elle s'en sert lorsque c'est pertinent. Juger de la pertinence de la règle fait partie de la compétence.

V.P. — *Est-ce que ce ne sont que les pratiques sociales valorisées qui vont nous guider dans le choix des compétences à retenir pour l'école, car on ne peut pas tout faire quand on adopte cette approche ?*

Ph. P. — On ne peut pas tout faire. Travailler par compétences demande du temps. Il faut donc opérer des choix, à la fois quant aux compétences visées et aux connaissances pertinentes. Quelles compétences faut-il viser dans l'enseignement de base ? Il est difficile, pour l'école, de se référer à des pratiques sociales très concrètes, parce que ces dernières sont situées dans des milieux,

PHILIPPE PERRENOUD

dans des organisations, dans des rapports sociaux. Par exemple, organiser une grève ou un mouvement de protestation, c'est ce que doivent savoir faire un certain nombre de salariés dans les périodes de conflits du travail. Est-ce à l'école de développer cette compétence? Même si l'on tente de l'euphémiser, en disant « savoir organiser un mouvement collectif », l'idée apparaîtra encore trop contestataire. De reformulations en adoucissements, on en arrivera à un énoncé « politiquement correct », mais tellement abstrait, tellement vide, que les professeurs auront toute latitude de ne pas le prendre au sérieux. Certains ne verront même pas ce qu'il faut faire pour la travailler.

Alors, faut-il rester très terre à terre et se référer à des pratiques sociales qui sont forcément marquées de valeurs, de choix politiques, de rapports de force? Ou vaut-il mieux définir des « compétences transversales » d'un tel niveau d'abstraction que plus personne ne se rend compte qu'elles renvoient à la vie quotidienne et aux rapports sociaux?

Si l'école se risquait à définir des compétences qui évoquent clairement les situations de la vie, il resterait une question difficile: à quel acteur social se référer? À l'école, on ne forme pas les élèves à devenir premier ministre, prix Nobel de médecine ou champion de tennis, parce que ceux qui sont appelés à faire de telles carrières sont rares et ont toutes les occasions de construire les compétences correspondantes à travers des formations spécialisées ou leur expérience. C'est plus la femme et l'homme « de la rue » qui devraient nous intéresser, et les situations dans lesquelles ils doivent se débrouiller, au sein de leur famille, avec leurs enfants, au travail, durant leur temps de loisirs, face à l'administration, aux assurances, aux banques, à la technologie, à Internet, ou s'ils ont maille à partir avec la justice ou leurs voisins ou encore, plus globalement, lorsqu'ils sont confrontés à la complexité du monde, à la coexistence avec des gens différents, à l'évolution des mœurs. Le plus fécond, dans la construction d'un socle de compétences, est d'adopter le point de vue d'une personne « ordinaire », qui a besoin de compétences non pour devenir un être hors du commun mais pour bien vivre dans la condition banale de la femme ou de l'homme moderne. Pour cela, il faut analyser la situation des gens, voir à quoi ils sont ou seront effectivement confrontés. Aujourd'hui, par exemple, nombre de nos contemporains sont condamnés à chercher un emploi, parce que les restructurations économiques et les mutations technologiques les ont jetés au chômage. Ce n'est pas exceptionnel. Cela peut être une compétence de savoir chercher du travail, se présenter devant un employeur potentiel, se former en fonction de l'évolution des places disponibles. Il faut mettre des mots précis sur de telles compétences et les construire à partir d'une connaissance précise de la vie réelle des gens.

UNE INQUIÉTUDE: ÉLIMINER LA CULTURE

V.P. — *On reproche à cette approche par compétences de promouvoir un rapport utilitariste au savoir. Est-ce un reproche justifié?*

Ph. P. — L'utilitarisme, c'est un mot désagréable pour désigner le manque de détachement d'autrui. Une certaine conception de la culture l'associe à la gratuité, à un « intérêt désintéressé » pour les œuvres et les idées. En réalité, pour la plupart des gens, les connaissances humaines valent par leur usage, voire leur utilité. Mais pourquoi associer l'usage au matérialisme, au « pratico-pratique », aux comptes d'apothicaire? Il est utile que les gens sachent comment fonctionne la société dont ils font partie ou l'organisation qui les paye, il est utile de savoir faire face à un deuil, à un conflit, à un chagrin d'amour, il est utile de savoir laisser grandir ses enfants ou accepter de vieillir. Est utile tout ce qui permet à un être humain de mieux maîtriser sa vie, défendre ses droits et atteindre ses fins, dans l'ordre le plus spirituel aussi bien que le plus matériel. Si utilitarisme veut dire purement pratique et matériel, alors non. Mais une formation qui prépare à la vie doit être en prise sur les pratiques sociales, connectée à des enjeux réels pour des gens réels. Il n'est pas scandaleux que la connaissance serve à quelque chose!

Cela ne signifie pas que tout ce que l'on enseigne à l'école doit être inscrit dans une logique de compétences. On peut enseigner des savoirs pour enrichir l'esprit, pour exercer le jugement, parce qu'ils font partie d'un patrimoine, fondent une identité ou, tout simplement, préparent la suite des études… Valoriser les compétences n'est pas tourner le dos à d'autres justifications des savoirs. C'est en revanche se demander pourquoi on enseigne telles ou telles connaissances, lesquelles on enseigne parce qu'elles sont intéressantes et gratuites, lesquelles se justifient autrement. Il y a place pour différents types de savoirs dans l'école, mais pas pour ceux qu'on enseigne sans dire pourquoi, par pure tradition ou pour répondre aux attentes des lobbies disciplinaires.

V.P. — *Dans la réforme actuelle au Québec, on a comme enjeu de rehausser le niveau culturel de l'école. Or, quand on adopte une approche par compétences, il faut aller à l'essentiel, parce que travailler de la sorte prend plus de temps. Voyez-vous une contradiction entre ces deux choix?*

Ph. P. — Tout dépend de ce qu'on appelle « niveau culturel ». Si le niveau culturel évoque le projet encyclopédique, le rêve de connaître tous les siècles, tous les arts, toutes les œuvres, toutes les techniques, toutes les dimensions de la culture, alors travailler par compétences exigera de faire des deuils. Si la culture consiste à donner du sens à l'existence, aux relations avec les personnes qu'on aime, au monde qui nous entoure, à sa propre histoire de vie, alors il n'y a pas besoin de « tout savoir ». Il y a besoin de savoir ce qui permet de donner du sens. Par exemple, si l'histoire aide à comprendre d'où nous venons et où nous allons, il n'est pas nécessaire de savoir le nom de tous les rois mérovingiens ou des divers régimes qui ont succédé à la révolution française. Il n'est pas nécessaire de devenir historien pour savoir d'où l'on vient, ni pour relativiser une partie de nos problèmes par rapport à ceux du passé et d'autres sociétés.

Effectivement, pour travailler par compétences, il faut alléger les connaissances scolaires, mais tout, dans les programmes, n'est pas de l'ordre de la culture générale indispensable. De fait, les programmes scolaires sont calqués sur les attentes des filières les plus exigeantes du cycle d'études suivant beaucoup plus que sur une vision large de la culture générale.

V.P. — *Vous avez écrit dans votre livre,* Construire des compétences dès l'école, *« l'approche par compétence ne rejette ni les contenus, ni les disciplines mais elle met l'accent sur leur mise en œuvre ». Pouvez-vous expliciter un peu?*

Ph. P. — Cette affirmation part du constat qu'une partie des gens qui ont passé beaucoup d'années à l'école y ont appris des choses qu'ils n'arrivent pas à mobiliser dans la vie. Par exemple, une partie de la culture scientifique, pensons à la biologie, n'est pas très utile pour comprendre ce qui se passe avec le SIDA ou les maladies sexuellement transmissibles, pour prendre des décisions raisonnées quant à sa vie sexuelle. Les jeunes qui ont une culture biologique ne s'en servent pas dans leur vie personnelle, alors même qu'elle est menacée; les uns tombent dans un excès obsessionnel de prudence, les autres prennent des risques inconsidérés, qui relèvent de la pensée magique. Il est bien de savoir ce qu'est un virus et quels sont les voies de contagion d'une maladie virale. Mais quel est le sens de ce savoir s'il ne permet que de répondre à des questions d'examen, alors que dans la vie celui qui réussit l'examen imagine qu'on peut attraper le sida en serrant la main ou en respirant l'haleine d'une personne séropositive?

Il ne s'agit pas de tourner le dos aux savoirs, il s'agit vraiment de les rendre utiles, au sens le plus large de l'expression: pertinents pour vivre!

C'est dans le fond manifester le maximum d'estime qu'on puisse avoir pour les savoirs scolaires que de les transformer en compétences, de les enrichir de sorte qu'ils soient utilisables dans toutes sortes de situation de la vie, au travail et en dehors du travail.

V.P. — *Est-ce qu'on peut dire qu'avec l'approche par compétences on règle le problème du transfert des apprentissages?*

Ph. P. — En tout cas, on le réinvestit. Parler de « transfert » est une autre métaphore pour désigner la mobilisation des savoirs. C'est la même question : comment, dans un contexte d'action, utiliser au mieux ce que l'on sait, à bon escient, en temps réel et avec la part de liberté, de risque et de jugement que cela demande? Le transfert est une métaphore assez fallacieuse, qui se heurte à des limites, car la connaissance n'est pas un objet que l'on déplace, elle se reconstruit constamment. La mobilisation des connaissances me paraît un modèle plus dynamique, plus proche de ce qu'on fait quand on prend des décisions ou qu'on agit dans l'urgence. L'acteur aux prises avec une situation complexe va utiliser de multiples ressources, les orchestrer et souvent aller au-delà, parce que les savoirs donnent rarement la solution, ils permettent de poser le problème, d'envisager des hypothèses, d'imaginer ce qui va se passer, de décider « en connaissance de cause ». Donc, les connaissances aident à penser, à peser le pour et le contre, mais à certains moments, il faut s'avancer en faisant aussi confiance à l'intuition, en prenant certains risques. Pour en être capable, il ne suffit pas d'accumuler les ressources, mais il faut prendre du temps pour exercer leur mobilisation, pour s'entraîner à la manière d'un athlète, qui « sait » ce qu'il faut faire, mais ne le fait bien qu'en ayant eu maintes occasions de se mesurer à des obstacles comparables. Les uns disent qu'il faut exercer le transfert, d'autres préfèrent inviter à exercer la mobilisation des connaissances. Si l'on fait abstraction des modèles théoriques sous-jacents et des métaphores qui les expriment, on peut dire que cela revient au même : se soucier que les connaissances ne soient pas stériles, qu'elles puissent s'adresser à des problèmes non scolaires.

Une nécessité : changer la pratique pédagogique

V.P. — *On suppose qu'à l'école, actuellement, on ne travaille pas ou on travaille peu à faire acquérir des compétences. Quand on va décider de le faire, cela va demander des changements importants dans la pratique pédagogique. Les enseignants seront alors eux-mêmes en apprentissage. Est-ce que le changement qu'on leur demande se situe dans leur zone proximale de développement?*

Ph. P. — Il faut commencer par dire que l'école n'est pas vraiment étrangère aux compétences. L'école élémentaire, la formation professionnelle, certaines disciplines développent des compétences. Beaucoup sont centrées sur des faire : l'éducation physique, l'éducation artistique, une part des pédagogies de la langue maternelle ou des langues étrangères. Donc, ce n'est pas une invention de toute pièce. Il s'agit de renforcer les compétences, notamment dans les champs où les connaissances disciplinaires ont pris toute la place et en laissent donc très peu à leur mise en œuvre. Ce n'est pas une rupture, ce n'est pas une révolution, c'est une évolution.

Il reste que, dans certains domaines et à certains degrés d'enseignement, notamment à la fin du primaire et dans le secondaire général, ce choix va effectivement impliquer un net infléchissement des pratiques d'enseignement-apprentissage. Cela ne se fera pas en un jour. Les réformes en cours constitueront « une première approximation », il en faudra deux ou trois autres, peut-être, pour que des générations successives d'enseignants et de responsables scolaires aillent au bout de la logique des compétences. Le pire serait, selon la formule de Daniel Hameline, d'en revenir sans y être jamais allé. Ce n'est pas un scénario absurde, tant l'école est familière des mouvements de balancier et s'effraie de ce qu'elle a décidé avant d'en voir les effets réels…

V.P. — *Par quoi commence-t-on pour mettre en œuvre une telle réforme dans l'école?*

Ph. P. — On commence par partager les raisons de cette orientation. Aussi longtemps qu'il n'est pas convaincu que c'est une bonne idée, aucun être sensé ne bouge. Beaucoup d'enseignants abordent de telles réformes en pensant qu'elles préparent une baisse de niveau, qu'elles sacrifient le savoir, qu'elles tournent le dos à la culture ou sont des inventions de quelques technocrates en mal d'influence. Ces représentations sont autant de raisons de ne pas entrer en matière. Il y a donc, dans la stratégie de changement, à se préoccuper de l'adhésion de principe, qu'il faut travailler comme telle, en prenant le temps nécessaire. Souvent, les enseignants ne comprennent qu'une nouvelle réforme se prépare que lorsqu'elle est annoncée publiquement et même alors, ils n'en perçoivent pas toujours les raisons, faute d'une transparence suffisante des politiques de l'éducation.

Ensuite, il faut que les enseignants et les cadres prennent conscience de ce que cela va impliquer pour eux, en pratique et puissent exprimer ouvertement leurs doutes, leurs résistances, sans quoi on ne pourra, en formation par exemple, travailler sur le fait qu'ils ne savent pas, ne veulent pas ou n'aiment pas ce qu'ils imaginent devoir faire en vertu de la réforme.

Derrière les doutes et les résistances, parmi d'autres facteurs, il y a le rapport des enseignants au savoir et à l'apprentissage. On ne peut aller dans le sens des compétences, sans travailler sur des situations complexes. Le professeur est invité à perdre un peu de son aisance à exposer des connaissances, pour s'aventurer dans un domaine où il devient plus formateur qu'enseignant, plus organisateur de situations que dispensateur de savoirs. Cette perspective peut effrayer, parce que tous les enseignants n'ont pas immédiatement les moyens de former à des compétences, à supposer qu'ils le souhaitent. Le modèle de l'apprentissage constructiviste et interactionniste n'est pas compris et accepté par tout le monde. Il peut être refusé au moins autant en raison de ses implications pratiques que d'une objection à ses fondements théoriques…

V.P. — *Les enseignants pourraient hésiter parce qu'ils ne se pensent pas compétents pour faire ce genre de choses?*

Ph. P. — Si, développer des compétences, c'est apprendre en le faisant à faire ce que l'on ne sait pas faire, selon la formule qu'affectionne Philippe Meirieu, c'est aussi vrai des adultes que des enfants. On ne peut pas rester sur le bord du gouffre en disant « on se prépare à sauter, on se prépare à sauter » et ne sauter que dix ans plus tard, lorsqu'on aura appris à sauter. Pour apprendre à sauter, il faut sauter. Au début, il vaut mieux faire de petits pas, des petit sauts, pour ne pas se blesser, ni faire de dégâts. L'enjeu est que les enseignants aillent progressivement dans ce sens, sans se démobiliser, en ne fixant pas la barre trop haut. L'approche par compétences se heurte à des obstacles infranchissables à très court terme. C'est une entreprise de longue haleine, il importe de se mettre en chemin. La plus sûre façon de tuer une réforme, c'est de vouloir « tout tout de suite ».

Donc, ce qui m'inquiéterait, ce n'est pas la direction du changement, c'est son rythme. Si on demande tout, tout de suite, on suscitera des mécanismes de défense et de repli chez beaucoup d'enseignants, parce que l'effort qui leur est demandé leur semblera démesuré. Mieux vaut étaler la progression, viser des paliers, développer dans un premier temps des compétences dans certains domaines, pour une partie du programme. Acceptons d'être pragmatiques et de considérer que c'est une évolution qui prendra des années et qu'il faut accompagner, soutenir par une formation substantielle et un encadrement adéquat des établissements.

V.P. — *Ce changement suppose un accompagnement constant ou presque, un dispositif qui va demander des ressources.*

Ph. P. — Oui. Hélas, l'accompagnement est toujours le parent pauvre des réformes. L'on mobilise beaucoup d'intelligence et d'énergie pour concevoir, rédiger et négocier des textes, souvent tout à fait intéressants. Puis l'on en reste là, car on entretient l'illusion, dans nos systèmes démocratiques, que les textes officiels ont une force par eux-mêmes. C'est faux. L'adhésion au texte n'est pas dans le texte, mais dans l'esprit du lecteur. La base de l'accompagnement consiste tout simplement à faire adhérer aux textes fondateurs, à les faire comprendre, à en permettre l'appropriation, donc la refonte partielle. La priorité est d'aider à « entrer en réforme », à comprendre les intentions, à dialoguer avec les gens qui

portent ces intentions. Par la suite, l'accompagnement évolue vers la formation, pour aider à construire les compétences professionnelles nécessaires.

Ces deux formes d'accompagnement ne se suivent pas nécessairement dans un ordre chronologique, parce qu'assez souvent, on n'adhère pas à ce qu'on ne sait pas faire. Poussé à adopter des gestes professionnels qu'on ne maîtrise pas, on dira qu'ils n'ont aucune valeur et qu'il n'y a pas de raisons de changer.

V.P. — *Lorsque arrive un nouveau programme, les enseignants demandent habituellement qu'on mette en même temps le matériel didactique correspondant à leur disposition. Avec des programmes rédigés par compétences, ce ne sera pas possible.*

Ph. P. — Une partie des programmes reste disciplinaire, avec des notions, des savoirs qu'on pourra exposer, exercer et exiger, comme on le fait aujourd'hui. Tout n'est pas en train de changer. Certes, il faudra travailler autrement durant une partie de la semaine. Mais dans ces moments-là, justement, il ne sera ni nécessaire, ni pertinent, d'utiliser des moyens d'enseignement conventionnels. Si les classes travaillent par projets, par situations-problèmes, par problèmes ouverts, elles n'auront pas besoin d'avoir des cahiers d'exercices ou des moyens d'enseignement pléthoriques. Mieux vaut que le professeur aie des idées didactiques plutôt que du matériel prêt à l'emploi. Devenir animateur du débat, favoriser la recherche, l'observation, la consultation, cela ne demande pas de gros moyens matériels, mais des idées claires, du courage, une certaine capacité de guider des groupes et de structurer des problèmes. Il importe sans doute de créer et de rendre accessibles des banques d'idées, de favoriser les échanges entre professionnels, dans l'établissement et dans un réseau plus vaste. Il n'est pas nécessaire que chacun réinvente la roue dans son coin. L'essentiel est de comprendre que l'approche par compétences ne demande pas les mêmes moyens que les programmes notionnels.

V.P. — *La créativité des enseignants sera beaucoup plus sollicitée que dans l'enseignement traditionnel.*

Ph. P. — Oui. Alors qu'il est relativement facile d'adapter les principes organisateurs d'un manuel et les exercices qu'il propose, voire de les utiliser sans aucun changement, une pédagogie des compétences passe par des situations et des projets que le professeur va proposer aux élèves, à moins qu'ils ne les apportent eux-mêmes. Dans tous les cas, une telle pédagogie doit en partie se fonder sur la réalité des élèves. Elle part du principe qu'il faut être souvent confronté à des situations à la fois semblables et différentes pour que, peu à peu, on apprenne à mobiliser les connaissances, les méthodes, les techniques, les outils pertinents. C'est une démarche pédagogique à la fois simple dans son principe et difficile à mettre en œuvre, parce qu'elle exige du temps et de la continuité. L'enseignant doit s'approprier les principes d'une pédagogie des compétences et inventer, en fonction de sa discipline et de sa classe, les démarches correspondantes. Il pourra s'inspirer de ce que font d'autres enseignants, mais il ne faut pas cacher que cette pédagogie demande un investissement de conception plus important et davantage d'imagination didactique. Ce n'est pas forcément une punition! Cela valorise le métier d'enseignant, lui donne du sens, de l'intérêt, le renouvelle de l'intérieur. Cela ne peut effrayer que les professeurs - jeunes ou moins jeunes - qui attendent la retraite en vivant sur des routines.

V.P. — *Cela veut dire aussi que les enseignants vont devoir travailler davantage en équipe, ensemble?*

Ph. P. — Oui, il est sûr qu'il vaut mieux ne pas être tout seul, que les autres sont des sources d'inspiration, de courage, de stimulation. Le fait que le Québec va mettre en place des cycles de deux ans est une autre raison de coopérer. Toute innovation a intérêt à être accompagnée par un dispositif de formation continue. Hélas, les moyens sont toujours insuffisants. Heureusement, le changement est aussi soutenu par les interactions professionnelles, par une coopération entre égaux. Il peut y avoir des fonctionnements formateurs sans intervention d'un formateur. Le travail d'équipe est formateur. La concertation sur des démarches didactiques est formatrice, même si aucun expert ne vient apporter LA réponse. Les gens construisent ensemble des problèmes et des réponses et ce travail commun a des effets de formation, parfois davantage que s'ils allaient suivre un cours.

UN DÉFI : ADAPTER L'ÉVALUATION

V.P. — *On arrive à la grande empêcheuse de tourner en rond, toujours la même, l'évaluation. Là aussi, il va falloir qu'on arrête de vouloir tout évaluer tout le temps avec des tests, des examens.*

Ph. P. — Effectivement, il est temps de prendre en compte ce que tout le monde sait, mais s'empresse d'oublier quand ça l'arrange : si l'évaluation ne bouge pas, le reste ne bougera pas. Tous les gens sensés travaillent pour être bien évalués. Il est dans leur intérêt de repérer ce qui compte vraiment dans la réussite. Or, ce qui compte, c'est ce qui est évalué formellement. Si ce qui est évalué formellement ne valorise pas les compétences, ni les élèves, ni les familles, ni même les enseignants ne vont développer des compétences. Si l'on veut que l'approche par compétences prenne « le virage du succès », il faut absolument que le message des programmes soit relayé par une adaptation de l'évaluation, de sorte qu'elle porte aussi, en principe et en pratique, sur des compétences.

V.P. — *On ne sait pas plus évaluer les compétences qu'on sait les faire acquérir, je dirais qu'on sait encore moins les évaluer.*

Ph. P. — Il est vrai que si on savait mieux comment évaluer des compétences, ce serait plus rassurant. Cela dit, nul système éducatif n'est complètement démuni. Il y a des modèles en formation professionnelle, qu'on peut jusqu'à un certain point transposer en formation générale. La formation professionnelle nous apprend qu'on développe des compétences en créant des situations complexes, qui exercent la mobilisation et la coordination des connaissances. Et qu'on évalue ces compétences de la même façon, en partie à travers des situations d'évaluation spécifiques, construites à cette fin, en partie en regardant les étudiants travailler. Quand on voit quelqu'un aux prises avec des problèmes, confronté à des situations de planification, d'orientation, de partage, on voit, sans avoir besoin de lui administrer un examen, s'il parvient ou non à s'en tirer.

Il n'est donc ni nécessaire ni fécond de plaquer sur l'approche par compétences nos modèles d'évaluation des connaissances, avec des questionnaires, des examens qui portent sur des contenus, des interrogations orales. Pour évaluer des compétences, il ne faut pas poser une question de connaissance, il faut créer une tâche complexe et voir si les gens arrivent à se la représenter, à y entrer et à la réussir en mobilisant des connaissances. La meilleure chose à faire pour cela c'est d'intégrer l'évaluation au travail quotidien d'une classe. Évaluer des compétences, c'est observer des élèves au travail et porter un jugement sur les compétences en train de se construire : certains sont très loin du compte, alors que pour d'autres, la construction est en cours, même s'il y a encore des progrès à faire. On peut documenter des observations, les engranger, les noter méthodiquement et faire une sorte de « bilan de compétences », comme on le fait dans les centres pour adultes, avec des outils, mais sans volonté de standardiser les procédures et d'évaluer tout le monde à date fixe.

V.P. — *Vous avez dit dans un atelier* « Il va falloir armer le regard de l'enseignant sur la tâche »…

Ph .P. — Oui, parce que c'est une condition si l'on veut faire confiance au jugement professionnel. Un enseignant qui vit avec ses élèves et les regarde travailler plusieurs heures par semaine en sait beaucoup sur leurs compétences. Mais pour que cette familiarité fonde une évaluation précise, il faut que le regard de cet enseignant soit suffisamment pointu, pour qu'à chaque moment, à chaque prise de parole, à chaque prise d'initiative, il puisse se dire « Ah oui, là ça fonctionne, là il ne sait pas faire, là il lui manque de l'expérience ou certaines connaissances théoriques ou procédurales ». Évaluer en situation suppose un regard expert sur les éléments de compétences, sur les ressources mobilisées et sur leur mise en synergie. Il faut que le professeur puisse noter autre chose que des généralités, du type « Il a de la peine, il n'y arrive pas ». De telles observations ne mènent pas très loin. Elles ne suffisent pas à fonder une évaluation sommative équitable, ni même une évaluation formative. S'il faut armer le regard des enseignants, c'est pour qu'ils sachent observer les compétences mises en œuvre. Pour cela, ils doivent disposer d'un certain nombre d'outils conceptuels, de modèles théoriques de l'apprentissage ancrés dans la didactique des disciplines en cause aussi bien que de concepts plus transversaux : statut de l'erreur, style cognitif, régulation, obstacle, explicitation, métacognition, etc. Il ne s'agit pas forcément de listes d'items à cocher, mais d'une grille de lecture des observables, dans la tête de l'enseignant.

Un enseignant qui observe un élève en train de préparer une conférence, ou de rédiger un résumé doit pouvoir identifier les obstacles cognitifs que l'apprenant rencontre et mettre le doigt sur les savoirs ou les schèmes qui font problème, ceux sur lesquels il reste à progresser. L'observation formative exige ce regard pointu. C'est celui qu'on attend d'un professionnel lorsqu'il regarde un stagiaire au travail. Il doit voir ce qu'il sait faire et, quand il ne sait pas faire, repérer ce qui lui manque, en termes de ressources aussi bien que de mobilisation de ressources acquises. C'est impossible si l'observateur n'a pas une idée précise des savoirs à mobiliser aussi bien que de la façon de les mettre en synergie.

V.P. — *Vous avez écrit dans votre livre* « On devrait imaginer les compétences comme des entités que l'on commence à travailler à un niveau donné du cursus et que l'on construit jusqu'à la fin de la formation initiale ». *Pouvez-vous illustrer cela?*

Ph. P. — Ce n'est pas une idée neuve, parce que les programmes de connaissances sont maintenant cycliques ou « en spirale ». On a perdu l'illusion qu'il suffisait d'étudier le passé simple ou le XVII[e] siècle une seule fois dans le cursus, que ces savoirs allaient être assimilés et mémorisés et qu'on n'aurait jamais besoin d'y revenir. On sait aujourd'hui que la connaissance se construit par approximations successives, par intuitions anticipatrices et par retours en arrière, par restructurations et réorganisations multiples. Il faut plusieurs passages pour que les constructions mentales se stabilisent, se structurent, en allant à chaque fois un peu au delà des acquis antérieurs, en fonction du développement cognitif et des outils provenant des autres disciplines.

Ce caractère cyclique est encore plus évident pour les compétences fondamentales. Il n'en existe aucune qui ne se développe, potentiellement, tout au long de la vie, du moins si l'on se confronte à de nouveaux défis. Les principales compétences visées par la scolarité de base constituent autant de fils rouges, qui vont accompagner les élèves tout au long du cursus. Par exemple, savoir écouter attentivement et comprendre ce que dit l'autre est une compétence qu'on commence à construire bien avant d'aller à l'école et qui n'est jamais achevée, comme on peut s'en rendre compte en regardant autour de soi, parmi les adultes. Dès quatre ans, voire avant, on peut apprendre à être attentif aux propos des autres, à vérifier son interprétation, à métacommuniquer pour cerner le message, à répondre à leurs vraies questions, à poser des questions pour aider ses interlocuteurs à formuler ce qu'ils pensent. Ce sont des attitudes et des savoir-faire qui ne sont pas spontanés. On ne cesse d'apprendre à écouter. Dans le monde des adultes, on croise tous les jours des gens instruits qui écoutent mal, sont peu disponibles, peu attentifs, peu empathiques ou entendent ce qu'il leur plaît d'entendre. Si tout le monde savait écouter, il y aurait moins de problèmes dans les couples, dans les entreprises, dans la cité. On ne cesse, de la prime enfance jusqu'à la fin de sa vie, d'avoir des occasions d'apprendre à écouter.

Apprendre à argumenter, cela peut commencer un peu plus tard. Savoir rédiger un texte de type théorique est encore moins urgent. On peut échelonner le moment où l'on aborde la construction d'une compétence nouvelle à l'école, mais une fois ce chantier ouvert, il le restera durablement. Il n'y a aucune compétence dont on puisse abandonner la construction, sauf si elle est achevée et durable. On ne cesse d'apprendre à lire. On peut toujours faire des progrès. Il suffit de changer de job ou de technologie pour constater qu'il faut réapprendre. Si on arrête d'apprendre, c'est parce qu'on ne se confronte plus à des situations où c'est nécessaire. En fait, dans le champ des compétences fondamentales, rien n'est jamais fini, rien n'est jamais définitivement acquis.

UNE ILLUSION : CROIRE L'ÉCHEC SCOLAIRE RÉGLÉ

V.P. — *Pensez-vous que lorsqu'on aura mis en œuvre l'approche par compétences, on aura réglé le problème de l'échec scolaire?*

Ph. P. — Je pense que non. D'abord parce que l'approche par compétences n'est pas exclusivement, ni même essentiellement orientée dans ce sens. Parfois, on modernise les programmes sans se soucier de l'échec.

Certes, on peut orienter le travail par compétences dans le sens de la démocratisation de l'éducation scolaire. En travaillant par compétences, on accroît le sens des savoirs scolaires, parce qu'on les met en connexion avec les pratiques sociales et avec la vie. C'est une façon de lutter contre l'échec, dans la mesure où, pour une partie des élèves, il naît du non-sens des savoirs et du travail scolaire, de l'aspect décontextualisé de la culture enseignée. En la recontextualisant, en la connectant à des problèmes à la fois concrets et complexes, on peut redonner le goût de l'étude aux élèves qui ont les moyens d'étudier, mais ne voient pas très bien où cela mène. Une partie de l'échec scolaire, celle qui résulte d'une absence d'adhésion, de motivation, de désir d'apprendre, peut être gérée par une pédagogie des compétences, plus ouverte sur la vie et sur l'action.

Hélas, pour les élèves qui ont des difficultés cognitives considérables, à cause de leur itinéraire, de leur milieu culturel, de leur développement cognitif ou de mille autres raisons personnelles, cette approche ne va pas engendrer de miracle. Elle peut même mettre la barre un peu plus haut, parce que l'approche par compétences exige, d'une certaine manière, plus d'abstraction, plus de mobilité, plus d'initiative, plus d'autonomie que les exercices scolaires classiques.

Il faut y être très attentif, veiller à ce que cette réforme du curriculum, comme n'importe quel autre pas vers les pédagogies nouvelles, ne se fasse pas au détriment de la pédagogie différenciée. Le traitement de l'hétérogénéité est toujours d'actualité, il vient se superposer à n'importe quel programme, parce qu'aucun programme ne résout par lui-même le problème de l'inégalité sociale devant l'école et ne dispense donc d'une pédagogie différenciée. Ce n'est pas en changeant d'objectif qu'on démocratise l'enseignement. Sans doute, en transformant les programmes, on peut se rapprocher un peu de la culture des gens ordinaires, se détacher d'une culture élitaire, d'une culture de nantis. Ce n'est pas un mince enjeu. L'approche par compétences peut y participer. Il reste qu'il y aura toujours des favorisés et des défavorisés. Le refus de l'indifférence aux différences, qui fonde le développement de pédagogies différenciées, reste un enjeu majeur dans la lutte contre l'échec scolaire. Une pédagogie des compétences pourrait, si l'on n'y prend garde, être une pédagogie faiblement différenciée et, du coup, produire de l'échec, autant qu'une pédagogie des connaissances, peut-être davantage.

Bref, on ne fera pas automatiquement d'une pierre deux coups. Il faut maintenir l'ambition d'une pédagogie démocratisante, quel que soit le curriculum en vigueur!

1. PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997.

ENTRER DANS LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES

par Luce Brossard

L'arrivée des nouveaux programmes d'études qui, comme nous le savons maintenant, seront formulés par compétences amènera sans aucun doute les enseignantes et les enseignants à se demander si leur pratique pédagogique actuelle convient pour faire acquérir des compétences aux élèves. Plus précisément, ils chercheront à repérer ce qui, dans leur pratique, contribue déjà à rendre les élèves compétents et ce qu'il y aurait à changer ou à améliorer pour être plus efficaces.

Dans cet esprit, jeter un regard sur sa pratique pédagogique suppose que l'on a en tête une idée claire de ce que l'on entend par compétence de même qu'une représentation assez précise de la façon dont une personne devient compétente.

Pour le présent dossier, nous avons retenu la définition de la compétence adoptée par la Direction de la formation générale des jeunes dans ses travaux d'élaboration des programmes d'études : « Une compétence est un savoir-agir qui fait suite à l'intégration et à la mobilisation d'un ensemble de ressources (capacités, habiletés, connaissances) utilisées efficacement, dans des situations similaires. »

Photo : Denis Garon

Puis nous nous sommes appuyée sur les travaux de Jacques Tardif[1] et de Philippe Perrenoud[2] pour construire une représentation d'une pratique pédagogique qui favorise l'acquisition des compétences. Nous nous sommes efforcée de décrire ce que l'on s'attend à trouver dans une classe où l'on cherche à rendre les élèves compétents autant de la part de l'enseignant que de celle des élèves. Les caractéristiques que nous avons retenues peuvent être utiles à celles et à ceux qui veulent jeter un regard sur leur pratique pédagogique et repérer les acquis sur lesquels ils peuvent miser pour se préparer à l'arrivée des nouveaux programmes. Elles ont guidé la conversation que nous avons eue avec une enseignante du primaire et un enseignant du secondaire et qui est présentée dans le prochain texte de même que l'analyse des pratiques pédagogiques exposées dans les textes qui suivent.

UNE GRILLE POUR EXAMINER SA PRATIQUE

Compte tenu de la définition de la compétence adoptée, on comprend que, pour faire acquérir des compétences aux élèves, il convient de les placer dans des situations d'apprentissage qui les obligent à mobiliser diverses ressources pour accomplir les tâches demandées.

Dans une classe ou une école où l'on met en œuvre une pratique pédagogique qui favorise l'acquisition des compétences, on s'attend donc à trouver :

1° DES ÉLÈVES EN ACTION

- qui ont des tâches complexes à accomplir dans un but clairement défini ;
- qui ont des décisions à prendre en ce qui concerne la façon dont ils procéderont pour accomplir la tâche et résoudre les problèmes qu'elle comporte ;
- qui ne font pas tous la même chose en même temps ;
- qui ont accès à un grand nombre de ressources ;
- qui traitent une grande quantité d'information pas nécessairement destinée à eux ;

Photo : Denis Garon

- qui interagissent non seulement entre eux, mais aussi avec des personnes de l'extérieur (experts, membres de la collectivité, etc.) ;
- qui sont engagés dans un processus de découverte et de construction des connaissances ;
- qui réfléchissent sur leurs actions et sur les ressources mobilisées ;
- qui communiquent et partagent leur savoir ;
- qui participent à leur évaluation.

2° DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS FACILITATEURS

- qui tiennent compte des acquis des élèves et qui les aident à se les rappeler ;
- qui proposent aux élèves des situations d'apprentissage complexes, mais à leur portée, et qui ont du sens pour eux ;
- qui donnent accès à des ressources diverses ;
- qui soutiennent les élèves tout au long de l'exécution des tâches demandées ;
- qui encouragent les élèves à persévérer et à aller le plus loin possible dans la découverte ;
- qui favorisent l'interaction des élèves ;
- qui prévoient des moments de structuration des connaissances, des habiletés et des capacités acquises ;
- qui stimulent la réflexion sur la démarche d'apprentissage et sur les contextes de réutilisation des compétences acquises ;
- qui donnent aux élèves des occasions de réutiliser les compétences acquises dans d'autres contextes ;
- qui interviennent de façon différenciée pour soutenir les élèves dans leurs apprentissage, c'est-à-dire qui proposent à chaque élève les tâches les plus profitables pour lui, de sorte que les élèves ne font pas tous la même chose en même temps ;
- qui privilégient le plus souvent possible une évaluation enchâssée dans l'apprentissage et qui font participer les élèves à leur propre évaluation.

Si les situations d'apprentissage que l'on s'attend à trouver dans les classes où l'on met l'accent sur l'acquisition de compétences se caractérisent par la globalité et par la complexité, elles sont également marquées par la souplesse et la flexibilité. Tout n'y est pas fixé d'avance, et les élèves sont invités à enrichir la situation. On les imagine facilement engagés dans des projets qui facilitent l'intégration de nombreuses disciplines, qui favorisent le développement des habiletés intellectuelles supérieures, qui élargissent leur horizon culturel et permettent le développement de leur autonomie et de leur créativité.

1. Jacques TARDIF. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris, ESF éditeur, 1998.
2. Philippe PERRENOUD. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur, 1997.

L'EXPÉRIENCE D'UNE ENSEIGNANTE DU PRIMAIRE ET D'UN ENSEIGNANT DU SECONDAIRE

par Luce Brossard

Prendre le temps de s'arrêter pour jeter un regard sur sa pratique pédagogique alors qu'il y a encore tant de choses à faire: correction des travaux des élèves, recherche de matériel, préparation d'une activité pour le lendemain, etc., n'est pas facile du tout, surtout lorsqu'on est seul et qu'on ne peut pas échanger des points de vue avec quelqu'un qui agit un peu comme un miroir. Heureusement, dans certains milieux les échanges de points de vue sont fréquents et enrichissants. Par ailleurs, parler de sa pratique pédagogique à une personne que l'on connaît peu demande une certaine assurance, la crainte d'être jugé étant toujours plus ou moins présente.

Deux personnes ont accepté, en toute simplicité, d'examiner leur pratique pédagogique en notre compagnie: Louisette Béliveau, enseignante dans une classe multiprogramme de 4e et de 5e année à l'école du Saint-Esprit à Sherbrooke, et Normand Paris, enseignant de sciences à l'école secondaire Joseph-François-Perrault à Montréal. Nous avons tenté au cours des deux entretiens de reconnaître certaines caractéristiques d'une pratique pédagogique qui favorise l'acquisition de compétences, caractéristiques que nous avons précisées dans le texte précédent.

AU PRIMAIRE, UNE ENSEIGNANTE QUI PRIVILÉGIE LA VARIÉTÉ

Pour Louisette Béliveau, il ne saurait être question de se glisser dans un moule qui l'obligerait à suivre toujours le même chemin et à faire accomplir constamment les mêmes types de tâches aux élèves. Elle ne s'inscrit dans aucun courant pédagogique particulier, même si elle les connaît grâce aux ateliers qu'elle a suivis et aux lectures qu'elle a faites. Toutefois, elle conçoit de plus en plus son rôle comme celui d'un entraîneur et d'un éveilleur à la culture plutôt que celui d'un transmetteur de connaissances. «*J'essaie d'être proche des élèves tout en demeurant quelqu'un qui fait apprendre, d'être un entraîneur qui les incite à aller plus loin, mais qui leur permet de découvrir des chemins plus courts pour apprendre mieux.*»

Comme elle n'aime pas la routine et qu'elle tient à rester centrée sur les élèves, elle considère qu'il faut varier les types d'activités qu'elle leur propose, à la fois pour soutenir leur motivation et pour leur faire acquérir des habiletés et des connaissances. D'une année à l'autre, les groupes diffèrent. Cette fois-ci, elle a une classe multiprogramme dans laquelle les élèves sont déjà assez autonomes; une autre année, elle peut enseigner dans une classe qui compte quelques élèves ayant des troubles de comportement ou bien ayant de la facilité à apprendre. Elle dispose donc d'un éventail de moyens qu'elle agence selon le groupe qui lui est confié: ateliers, coins d'enrichissement, projets plus ou moins poussés, individuels ou en équipe, enseignement traditionnel, concentration des activités portant sur une même matière, sorties, visites d'experts, etc. Elle ne veut exclure aucun moyen qui peut la servir et servir les élèves, mais elle ne désire surtout pas devenir l'esclave d'une approche ou d'un matériel en particulier.

Peu importe le moyen utilisé, elle est convaincue que les élèves doivent demeurer actifs. Leur apprentissage leur appartient. Elle dit souvent à l'un ou à l'autre: «*Ça, moi, je le sais. C'est à toi de t'efforcer de l'apprendre. Mais je vais faire tout ce qu'il faut pour t'aider. Je peux même te garder après l'école pour que tu assistes à une petite clinique.*»

D'ailleurs, elle organise régulièrement des petites cliniques, comme elle les appelle, portant sur un point précis en vue d'aider les élèves en difficulté et d'éviter qu'ils ne prennent du retard. Les élèves ne voient pas les cliniques comme des punitions. Au contraire, ils en redemandent: «*Y a-t-il une petite clinique ce soir, Louisette?*» Au cours des cliniques, Louisette cherche à savoir ce qui se passe dans la tête de l'élève qui ne comprend pas: «*Montre-moi comment tu as fait*», lui dit-elle. Puis elle met à contribution les autres élèves présents. Elle agit de même en classe, parce qu'elle considère que les élèves ont parfois de meilleures façons qu'elle d'expliquer les choses, de communiquer de bonnes stratégies. Elle veut avant tout qu'ils apprennent à apprendre.

LOUISETTE BÉLIVEAU DANS SA CLASSE

QUELQUES EXEMPLES DE PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

La journée débute habituellement par la présentation et le remaniement du menu, puis elle se poursuit de différentes façons: recherche pour un projet, activités sur une même matière, travaux traditionnels. Nous nous attarderons plus particulièrement sur les projets qui, croyons-nous, sont des plus favorables à l'acquisition de compétences, parce qu'en général ils mettent les élèves dans des situations d'apprentissage complexes. Cette année, les élèves ont réalisé un projet sur les fleurs, ce qui a permis de toucher toutes les matières. Chacun a choisi la fleur sur laquelle il voulait mener une recherche. Les élèves ont lu des textes et en ont rédigé, ont regardé des plantes dans des revues, en ont semé dans la classe, les ont entretenues, ont comparé la végétation d'ici avec celle d'ailleurs, comparaison facilitée par le fait que les parents de certains d'entre eux viennent d'autres pays.

Un projet sur les découvreurs proposé dans le matériel de français que Louisette utilise a aussi beaucoup intéressé les élèves. Pour la réalisation de ce projet, elle a fait appel aux compétences d'un collègue de travail qui a bien voulu l'aider. Une fois lus les textes et terminés les résumés, ils ont pu

constater qu'il s'agissait du même Jacques Cartier que celui dont il est question en sciences humaines, ont fait des mathématiques à l'aide des dates, ont monté une pièce de théâtre sur les découvreurs et sont entrés en scène selon la ligne du temps. « *Les enfants s'engagent dans des projets comme ça*, constate Louisette. *Ils savent que c'est l'école, mais ils voient cela un peu comme un jeu.* »

Les élèves ont aussi effectué une recherche sur une région du Québec. Ils pouvaient la faire en équipe et devaient s'organiser. Ils avaient toute liberté de consulter leurs parents, d'aller à la bibliothèque municipale, de chercher dans Internet, de téléphoner à des organismes. Ne les ayant pas trop encadrés, Louisette Béliveau s'est rendu compte que plusieurs élèves étaient allés bien au-delà de ses attentes. Ils ont ensuite présenté leur travail aux autres élèves et les ont interrogés pour vérifier leur compréhension. Ils se sont fait questionner aussi. En effet, l'élève qui a étudié la région de Charlevoix a dû répondre à une question bien précise : « *Tu as beaucoup parlé du tourisme, du paysage, mais est-ce qu'il y a des industries dans cette région ?* » L'esprit critique se développe mais dans le respect des autres.

Chaque fois que c'est possible, pour ce qui est de projets de ce type, Louisette propose une mise en situation commune aux élèves de 4e et de 5e année. Chacun travaille ensuite sur sa partie. Parfois, ils besognent ensemble comme cela a été le cas pour la recherche sur les animaux. Les résultats ne sont pas toujours présentés sous forme d'exposé. Les élèves peuvent monter un stand d'information ou même amener l'objet de leur présentation en classe. Au moment où nous l'avons rencontrée, Louisette s'attendait à recevoir la visite de quelques animaux. « *Plus les projets sont proches de la réalité des élèves ou plus les occasions de transposer des apprentissages dans la vraie vie sont là, plus leur motivation est grande* », affirme Louisette.

Ainsi, lorsque ses élèves ont eu à faire des rallyes sur des cartes routières, Louisette a senti une baisse de la motivation à mesure que croissait la difficulté de la tâche. Les élèves ont commencé à demander à quoi cela servait. Pour les convaincre de l'utilité de savoir utiliser des cartes, elle a donc invité en classe des gens qui ont voyagé. Elle les avait prévenus de ne pas oublier de dire qu'ils avaient suivi des itinéraires et que, s'ils avaient aimé leur voyage, c'est, en partie, parce qu'ils étaient capables de savoir où ils allaient et de se retrouver à l'aide de cartes. Du coup, les élèves ont constaté que savoir utiliser une carte est important. Il y en a même un qui en est venu à la conclusion que, s'il veut aller en Floride un jour, il lui faudra bien savoir s'en servir.

Louisette Béliveau, comme d'autres enseignants de son école, n'hésite pas à faire venir des parents ou des experts dans sa classe. Elle montre ainsi aux élèves que l'enseignante n'est pas celle qui sait tout, mais que quelqu'un a l'information recherchée. Elle leur permet aussi de constater que les connaissances servent dans la vraie vie, puisque des personnes gagnent leur vie grâce à ce qu'elles savent. Ainsi, elle a invité une personne-ressource de l'agence spatiale, une autre pour parler des roches et des minéraux, une troisième pour traiter de la pollution de l'eau. Quelqu'un est venu fabriquer du papier avec les élèves. Elle les amène aussi dans les musées et à la bibliothèque municipale. Elle se préparait à aller visiter un poste-frontière avec eux. Elle se rend le plus souvent possible au laboratoire d'informatique de l'école pour faire des recherches dans Internet. On peut donc dire qu'elle facilite l'accès à l'information.

Le travail par projet s'accompagne, bien sûr, d'activités d'apprentissage assez structurées sur des notions précises dans lesquelles la manipulation a sa place : mesure du plancher avec des cubes, division d'objets entre les élèves, etc. Rédaction de textes, dictées et étude de la nouvelle grammaire sont aussi à l'ordre du jour, mais dans des activités stimulantes pour les élèves. C'est parce qu'elle essaie non seulement d'imaginer activités, mais aussi de s'inspirer de celles qui sont proposées dans les manuels, que Louisette peut se permettre de consacrer une semaine entière aux arts, au français, aux sciences humaines ou encore aux mathématiques.

Il va sans dire que, dans certains cas, il faut être un bon vendeur et savoir convaincre les élèves de l'intérêt et de l'importance de ce qui leur est offert. Il faut aussi les encourager et les soutenir tout au long des activités.

Une attention aux habiletés sociales

Même si elle n'est pas une inconditionnelle de l'apprentissage coopératif, Louisette fait assez souvent travailler ses élèves en équipe et elle les incite à réfléchir sur le fait qu'ils ont tendance à choisir toujours les mêmes personnes, alors qu'il serait intéressant d'en connaître d'autres qui ne pensent pas nécessairement comme eux. Cela porte des fruits parce qu'elle voit une évolution du début à la fin de l'année dans les choix des élèves.

Elle essaie aussi d'amener ses élèves à développer des habiletés sociales pour être en mesure de vraiment travailler ensemble, non côte à côte, et d'aider certains à s'intégrer au groupe et d'autres à devenir plus accueillants.

Il n'y a pas de conseil de coopération qui se réunit toutes les semaines, mais, chaque fois que c'est nécessaire, la classe s'arrête, les élèves se regroupent en cercle et discutent pour améliorer quelque chose qui va déjà bien ou pour résoudre un problème. Dès le début de l'année, la classe s'est donné des règles de vie. Les élèves ont discuté et défini ce qu'étaient un bon élève, un bon enseignant et un bon parent. Le résultat des discussions a été reproduit sur de grandes feuilles affichées en classe.

Le souci de s'améliorer

Outre qu'elle ne néglige pas les mises en situation et qu'elle s'efforce de varier les activités d'apprentissage, Louisette Béliveau tente de porter une grande attention à l'objectivation. Cependant, elle avoue que c'est l'aspect le plus difficile de sa pratique pédagogique. « *Lorsque l'on constate que les élèves savent une chose*, note-t-elle, *on a tendance à vite passer à autre chose plutôt que de s'arrêter au comment ils l'ont sue.* » Bien qu'elle soit convaincue de l'importance de l'objectivation pour acquérir de véritables compétences, utilisables dans d'autres circonstances, Louisette reconnaît qu'il lui faudra travailler cet aspect. « *Il faut que je sois humble là-dessus. Je ne sais pas tout et je suis en perpétuel questionnement. Je sais que j'ai des lacunes. J'essaie de ne pas oublier l'objectivation, mais je ne réussis pas toujours.* »

De plus, l'évaluation lui paraît être un problème. Obligée de produire quatre bulletins par année, elle voit mal comment elle arrivera à évaluer des compétences qui s'acquièrent sur une longue période. Pour l'instant, elle évalue elle-même les apprentissages des élèves et les invite à venir la voir pour discuter de leurs difficultés et pour obtenir de l'aide. Elle sait bien qu'elle pourrait donner une note à chaque élève sans lui faire passer un examen et que le résultat serait à peu près le même ; elle l'a déjà essayé avec deux collègues, pour le plaisir, et les écarts entre leur appréciation et la note obtenue étaient minimes. Mais ce n'est pas ce que l'on attend d'elle. Cependant, elle insiste pour que les élèves participent à l'évaluation de leur comportement en leur demandant de remplir eux-mêmes la fiche qu'elle leur remet. Elle l'examine avec soin, puis elle discute avec

chacun lorsqu'elle n'est pas tout à fait d'accord avec leur appréciation. Elle envoie ensuite ses commentaires aux parents.

Elle s'interroge sur l'importance accordée actuellement à l'évaluation et croit qu'il faudra être très innovateur sur ce plan pour évaluer des compétences. Elle pense qu'il faudra aussi faire preuve de créativité pour inventer des situations d'apprentissage complexes et qu'une formation continue qui aiderait les enseignants à y arriver sera indispensable. Elle se pose aussi un grand nombre de questions, entre autres choses, sur les devoirs donnés aux élèves. Elle était d'ailleurs déjà prête à expérimenter l'idée d'un projet personnel pour les remplacer. Elle s'intéressait également à la construction d'une boîte à outils pour développer les compétences méthodologiques de ses élèves.

Elle se réjouit d'être toujours en train de s'interroger sur le pourquoi des choses, car cela signifie qu'elle n'a pas perdu le feu sacré et qu'elle progresse. L'arrivée des nouveaux programmes ne l'apeure pas, car selon elle, ils s'inscrivent dans une continuité et lui permettront d'améliorer ses points faibles. Le plus important est qu'elle puisse rester centrée sur les élèves et continuer à enseigner dans une école où l'équipe s'interroge sur la pédagogie.

UN ENSEIGNANT DU SECONDAIRE

TRÈS STRATÉGIQUE

Lorsque nous demandons à Normand Paris qui est le plus actif en classe, il répond spontanément: «*Ah! ce sont les élèves. Nous ne sommes plus au temps des pourvoyeurs de connaissances. Moi, mon rôle, c'est de faire apprendre. C'est de faire ressortir les connaissances et les fausses croyances que les élèves ont, de leur proposer des moyens de chercher et de trouver d'autres connaissances, de les aider à les organiser. Évidemment, je sers de modèle. Je ne peux pas leur demander de bâtir un réseau de concepts si je ne leur ai pas montré comment y arriver, comment, moi, je m'y prends, ce qu'est un réseau et à quoi il sert.*»

Nous voyons immédiatement l'importance qu'il accorde au processus d'apprentissage et aux stratégies que les élèves mettent en œuvre. Les trois temps de l'apprentissage ne sont pas que des mots pour lui, pour les élèves non plus d'ailleurs, car il les met dans le coup. «*Je ne cache pas aux élèves pourquoi je leur fais faire de l'objectivation. Je ne leur cache rien du processus. Je les informe au fur et à mesure de ce que je fais avec eux et pourquoi il en est ainsi.*» Les élèves sont donc centrés aussi bien sur le processus que sur le contenu, au point, dit-il en riant, «*qu'il y a des élèves qui se demandent pourquoi ils ont choisi ce cours si exigeant et, en même temps, pourquoi ils se posent cette question-là?*» Il s'agit d'élèves qui suivent le cours de biologie générale à option de 4e et de 5e secondaire et non pas des élèves de 3e secondaire auxquels Normand enseigne également.

Ayant eu la chance de recevoir une formation en enseignement stratégique dispensée par Jacques Tardif et d'en suivre une autre il y a quelques années en apprentissage coopératif avec Jim Howden, puis travaillant actuellement avec Rosée Morissette sur l'objectivation, l'évaluation et le portfolio, Normand Paris met en application progressivement ce qu'il a appris. Il faut dire qu'il a été sensibilisé dès le début de sa carrière dans l'enseignement, voilà quinze ans, à la nécessité d'adopter des approches pédagogiques efficaces pour faire apprendre les élèves. Ayant débuté avec des élèves en cheminement particulier auxquels il devait enseigner l'écologie, il s'est vite rendu compte, avec sa collègue de l'époque, qu'il leur fallait trouver de nouvelles façons de travailler avec eux. Leur démarche a intéressé le conseiller pédagogique de sciences. Ce dernier les a soutenus dans leur travail qui a finalement donné lieu à la production de matériel didactique.

Maintenant qu'il maîtrise l'enseignement stratégique et l'apprentissage coopératif, Normand Paris cherche à améliorer encore sa pratique en proposant aux élèves des situations d'apprentissage de plus en plus complexes, qui ont du sens pour eux et dans lesquelles ils pourraient mettre en œuvre des capacités intellectuelles supérieures et acquérir des compétences. Selon lui, «*mémoriser des connaissances et en sélectionner, les élèves savent le faire. Par notre façon d'évaluer, nous avons développé ces habiletés-là au détriment d'autres plus fondamentales et qui sont transférables*».

Il a d'ailleurs toujours été préoccupé par le découpage des programmes en de multiples objectifs qui mène à un enseignement morcelé, décousu. Aussi était-il prêt cette année à proposer à ses élèves de 4e et de 5e secondaire des situations d'apprentissage plus complexes.

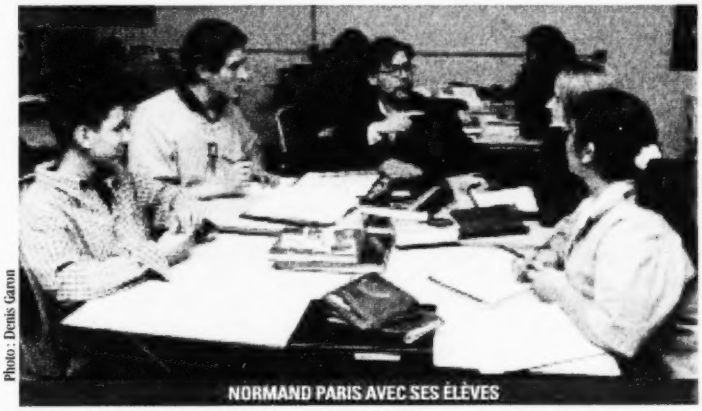


Photo: Denis Garon

NORMAND PARIS AVEC SES ÉLÈVES

UN PROJET À LONG TERME

Prenant soin de présenter le projet dans l'optique d'une préparation à ce qui les attend au collégial, Normand Paris a demandé à ses élèves d'effectuer en équipe une recherche en choisissant un sujet sur une liste déjà dressée et qui porte sur une partie du programme d'études. Chaque équipe devra faire un exposé en classe pour que les autres élèves apprennent à leur tour le contenu qu'elle a traité. Cela équivaut en quelque sorte à prendre en charge l'enseignement d'une partie du programme.

On comprend que les élèves auront à collecter de l'information, à choisir ce qui est pertinent, à l'organiser, à rédiger un texte, à faire un exposé en classe et à répondre aux questions des autres élèves. Comme ils exécutent ce travail en équipe, ils doivent s'entendre sur le sujet à étudier, proposer leur projet à l'enseignant pour obtenir son approbation, se répartir le travail et décider de quelle façon ils vont présenter le résultat de leur travail à la classe.

Les sujets suggérés aux élèves sont eux-mêmes assez complexes et les obligent à traiter une grande quantité d'information, entre autres: 1) l'homme de demain, son alimentation, sa reproduction, son travail, ses loisirs; 2) la surpopulation; 3) l'alimentation chimique; 4) les catastrophes naturelles; 5) la guerre biologique.

Évidemment, Normand n'a pas lancé ses élèves dans ce projet sans préparation. Il leur a donné la possibilité de mener une recherche peu poussée dans Internet pour répondre à un certain nombre de questions qu'ils se posaient au début de la séquence de cours sur la génétique, dont celle-ci: «Pourrait-on changer la couleur de la peau de l'être humain?» Une fois assuré que chaque équipe comptait un membre qui se débrouillait bien en anglais et un autre qui avait un peu d'expérience dans la recherche d'information dans Internet, il est allé quelques fois au laboratoire d'informatique avec les élèves!

Il s'est alors rendu compte qu'il fallait montrer aux élèves à utiliser différents outils de recherche, à aller dans des sites déterminés, à citer un auteur et à donner des références bibliographiques.

Toutes les étapes de la démarche font l'objet d'objectivation en classe: les difficultés éprouvées, ce qui a été réussi, les découvertes effectuées, etc.

Photo : Denis Garon

Les élèves sont maintenant habitués à des mises en situation présentées sous la forme d'un problème à résoudre, au rappel de leurs connaissances antérieures sur un sujet précis, à des tâches plus ou moins difficiles à accomplir et à l'objectivation portant sur le processus et les savoirs appris. Cependant, Normand Paris considère qu'il n'amène pas encore suffisamment les élèves à réfléchir sur la façon dont ils vont s'y prendre pour accomplir la tâche demandée, sur les moyens dont ils disposent, comme, par exemple, leur faire prendre conscience qu'ils ont déjà utilisé une clé de classification pour les minéraux et que cette habileté peut leur servir pour trouver celle des êtres vivants.

De plus, il aimerait leur proposer différents types de tâches, pas seulement des recherches. Pourquoi pas la préparation d'une campagne d'information sur les MTS ou un projet exigeant l'emploi de l'approche expérimentale ou encore l'organisation d'une expo-sciences en classe? Une banque d'idées serait bien utile.

L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Il importe d'insister sur le fait que les élèves de Normand travaillent en équipe de quatre membres selon les principes de l'apprentissage coopératif. Dès le début de l'année, sa classe est aménagée pour faciliter la formation des équipes. Les élèves sont placés par ordre alphabétique et, pendant les trois premières semaines, Normand les fait travailler en équipe de deux ou de quatre et il les observe. Les élèves peuvent demander de changer d'équipe, mais, pour y arriver, ils doivent négocier avec un camarade et une autre équipe. Leurs propositions sont généralement acceptées, sauf si cela crée un trop grand déséquilibre entre les équipes. Il faut dire toutefois que, la plupart du temps, les élèves restent dans la même équipe.

Puis, au bout d'un mois, Normand détermine les rôles que les élèves auront à jouer dans leur équipe et il les distribue au hasard, de sorte que personne n'a toujours le même. Ils apprennent ainsi à les jouer tous, mais surtout à interagir avec leurs camarades et à coopérer. D'ailleurs, Normand les amène à objectiver la façon dont ils travaillent en équipe. Il va les voir et leur demande s'ils éprouvent des frustrations ou quelles solutions ils ont trouvées pour résoudre leurs problèmes de communication. Il a déjà incité des filles, membres d'une équipe mixte, à exprimer leur frustration d'avoir souvent à accomplir les tâches fastidieuses, rarement choisies par les garçons et qui exigent de la minutie comme la bibliographie. Puis il leur a demandé quels moyens elles allaient prendre pour que cela ne se reproduise plus.

Au début de l'année, quand il constate qu'une équipe travaille bien et que chaque membre a bien compris son rôle, il demande aux autres élèves d'observer cette équipe et de repérer les bonnes stratégies qu'elle met en œuvre pour être efficace.

Une partie du travail en équipe est exécutée en dehors des heures de cours, ce qui suppose que les élèves sont autonomes et savent s'organiser.

Il est évident qu'en privilégiant le travail en coopération Normand favorise le développement de compétences sociales chez les élèves.

L'ÉVALUATION

Pour Normand Paris, il est clair qu'il ne peut plus évaluer les élèves comme il le faisait avant. Heureusement, celles et ceux de 4e et de 5e secondaire ne sont pas soumis à un examen de la Commission scolaire ou du ministère de l'Éducation. Il est donc certain qu'ils n'auront pas à remplir des questionnaires à choix multiples et qu'il pourra concevoir des instruments d'évaluation des plus cohérents avec l'approche retenue en classe. En ce qui concerne la recherche, il évaluera non seulement la pertinence de l'information, mais aussi les liens à établir entre les différentes données ainsi que les communications orale et écrite. Il a conçu une grille d'évaluation qui s'inspire de celle qui est employée en français. Puis, par souci de justice, il a offert aux élèves la possibilité d'avoir une correction individuelle ou collective de leur recherche, car seules l'introduction, la conclusion et la bibliographie étaient communes. Un tiers des élèves a demandé une correction collective.

Les élèves n'ont pas eu à s'évaluer, mais Normand se proposait de leur rendre leur recherche avant de leur donner les résultats et de leur suggérer d'objectiver leur travail une autre fois. Il ne repoussait pas l'idée de demander aux élèves d'appliquer eux-mêmes la grille d'évaluation et de discuter ensuite de leurs conclusions. Mais, comme il le dit: *« C'est la première année. Il y a plein de choix pédagogiques que j'ai faits cette année et que je ne referai pas l'an prochain. Je suis content, mais il faut raffiner maintenant. Il ne faut surtout pas s'empêcher d'avancer parce que l'on pense que ce ne sera pas parfait. Il faut essayer, objectiver soi-même et s'adapter. »*

D'ailleurs, Normand raconte ce qui est arrivé avec l'évaluation à la deuxième étape. Convaincu que l'instrument d'évaluation qu'il avait conçu était correct, il a été très surpris de constater que les résultats des élèves ne correspondaient pas du tout à ce qu'il attendait. Ils étaient beaucoup plus bas. Il a alors rendu aux élèves leur copie, leur a donné le résultat et les réponses aux questions (il y avait plusieurs réponses possibles). Puis il leur a offert de les rencontrer individuellement pour que chacun puisse expliquer ce qu'il avait compris et dire pourquoi il avait répondu de cette façon. Les élèves sont tous venus, au cours d'une journée pédagogique ou après la classe, expliquer les leurres dans lesquels ils s'étaient fait prendre, leurres que Normand lui-même n'avait pas toujours vus. Chaque fois qu'un élève pouvait démontrer sa compréhension, Normand lui donnait ses points. *« L'évaluation s'est faite en deux temps,* dit-il, *de façon traditionnelle d'abord, puis par d'autres moyens de prouver leur compréhension. Les élèves n'en revenaient pas. Il faut s'asseoir avec l'élève et le questionner. On n'a pas le choix. D'ailleurs, le portfolio va dans ce sens-là. »*

On peut donc supposer que la pratique évaluative de Normand va changer, mais, comme il fait partie d'une équipe-école, il ne peut pas tout modifier sur ce plan. Il se considère chanceux parce qu'en 4e secondaire quelques collègues travaillent comme lui, de sorte que les élèves entendent le même discours pédagogique. L'effet s'en trouve augmenté. Tout de même, maintenant, il exige que les élèves justifient leurs réponses et disent par quels moyens ils les ont trouvées.

POUR L'AVENIR

Normand Paris a de nombreux acquis sur lesquels il peut miser pour mettre en œuvre l'approche pédagogique sous-jacente aux programmes par compétences: il met déjà ses élèves en action dans des tâches de plus en plus complexes et favorise leur interaction; il les incite sans cesse à réfléchir sur leurs stratégies, sur leur façon de s'y prendre; il leur donne des moyens de structurer leurs connaissances à l'aide des réseaux de concepts; il établit des liens entre les savoirs acquis et leurs réutilisations dans d'autres contextes et il est conscient qu'il pourrait le faire plus souvent; il tente d'adapter son évaluation à l'approche qu'il applique en classe.

Sa pratique pédagogique évolue sans cesse. Il y a deux ans, il était plutôt centré sur l'organisation des connaissances, tandis que maintenant, il peut s'intéresser aux compétences et s'engager à fond dans une pédagogie du projet.

Il faut permettre aux personnes d'évoluer en respectant les étapes de l'apprentissage, croit-il. C'est pourquoi il espère qu'avec l'arrivée des nouveaux programmes les enseignants auront le temps et le soutien nécessaires pour se les approprier.

DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES QUI FAVORISENT L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES

par Luce Brossard

Certaines équipes ou certains enseignants, nous avons pu le constater, ne se sentiront pas tellement dépaysés lorsqu'ils recevront les programmes élaborés par compétences. Quelques-uns y verront une confirmation de ce qu'ils font déjà, d'autres un encouragement à aller plus loin dans ce qu'ils ont commencé. Ceux et celles dont la pratique pédagogique se caractérise par les éléments que nous avons mentionnés dans le texte «Entrer dans la construction des compétences» (p. 21) pourraient même agir comme personnes-ressources dans leur milieu.

Cependant, à tous les autres qui se demandent si c'est possible de changer sa pratique pédagogique pour mettre les élèves dans des situations d'apprentissage complexes et les amener à construire des compétences, nous proposons quelques exemples d'équipes ou de personnes engagées dans un processus de changement de leur pratique afin qu'ils puissent voir ce que des collègues travaillant dans des conditions semblables aux leurs, ont réussi à entreprendre.

Nous avons retenu trois réalisations au primaire et trois au secondaire dont deux dans la même école. Certaines de ces expériences sont déjà très avancées sur le chemin de la construction des compétences, d'autres amorcent la démarche et mettent en place des conditions favorables. La pédagogie du projet constitue le moteur de la plupart de ces réalisations. Nous y trouvons de façon plus ou moins poussée des élèves en action et des enseignants facilitateurs. Nous y voyons surtout des personnes soucieuses de donner du sens aux apprentissages.

A LA COMMISSION SCOLAIRE DES AFFLUENTS DES ENSEIGNANTES EN PROJET

Située au nord de Montréal, la Commission scolaire des Affluents englobe le territoire de l'ancienne Commission scolaire des Manoirs où travaillaient Micheline-Joanne Durand, conseillère pédagogique, et deux enseignantes, Louise Caron et Sylvie Durand, lorsqu'elles ont commencé à s'intéresser à la pédagogie du projet au primaire. Louise enseigne en 4e année à l'école La Sablière à Terrebonne et Sylvie, en 2e année à l'école de l'Aubier à La Plaine.

Avant de décrire leur pratique pédagogique respective, il convient de préciser qu'il s'agit ici de classes dans lesquelles les projets sont privilégiés et non d'écoles entières, de sorte que, à certains endroits, il peut n'y avoir qu'une enseignante qui choisit cette approche, alors qu'ailleurs il y en a quelques-unes d'une même année, comme cela est le cas pour Louise et Sylvie.

Micheline-Joanne Durand est conseillère pédagogique depuis trois ans seulement. Lorsqu'elle enseignait, elle appliquait une pédagogie du projet dans sa classe, et c'est ainsi que Sylvie Durand, jeune suppléante qui la remplaçait quand elle s'absentait, a fait ses premières armes.

Quant à Louise Caron, elle s'est vraiment intéressée à ce type de pédagogie il y a deux ans, au moment où ses collègues de 4e année et elle ont changé de matériel didactique. Pendant un an, elles ont utilisé le matériel qu'elles avaient choisi pour intégrer les matières, mais elles avaient l'impression qu'il leur manquait quelque chose pour l'exploiter à fond. Donc, lorsque Micheline-Joanne leur a décrit en quoi consistait l'enseignement par projet, elles ont compris que c'était ce qu'il leur fallait. Fortes de leurs 28 années d'expérience, elles ont alors décidé d'aller de l'avant et de planifier des projets avec le soutien de leur conseillère pédagogique et de leur directeur d'école qui a accepté de leur accorder du temps pour se rencontrer et pour élaborer des projets.

DES PROJETS BIEN PRÉPARÉS

Examinons quelques caractéristiques des projets qui sont réalisés dans les classes.

Tous les projets, d'une durée de 5 à 10 semaines, sont élaborés en tenant compte des objectifs (compétences) des programmes d'études en sciences humaines (l'univers social) et en sciences de la nature (science et technologie) et tendent à répondre à une question formulée sous forme de problème. Pour les élèves, il s'agit donc de suivre une démarche de résolution de problèmes. Plusieurs problèmes se retrouvent sous un même thème transversal qui relie tous les projets entre eux. À titre d'exemple, en 6e année le système solaire est le thème transversal de l'année et les problèmes vont de « Où suis-je dans le système solaire ? à « Que puis-je faire pour sauver ma planète ? » Quant aux ateliers compris dans chacun des projets, ils se réalisent à l'aide du matériel didactique qui sert dans les classes.

Photo : Denis Garon

MICHELINE-JOANNE DURAND (À DROITE) EN COMPAGNIE D'ENSEIGNANTES

Les projets peuvent être de type collectif, individuel ou coopératif. Ainsi, le projet sur la démocratie est collectif, puisque toute la classe participe à l'élection. Le projet sur les roches et les minéraux intitulé « Quels sont les trésors enfouis sous mes pieds ? » est individuel, car chaque élève suit sa propre démarche, alors que le projet sur les mammifères est réalisé en coopération.

Les projets collectifs, c'est-à-dire dont le produit fini est commun, telle la réalisation d'une maquette ou d'un grand livre, sont plus fermés ; ils comportent des contraintes. Les projets individuels étant plus ouverts, l'élève a l'occasion de faire de nombreux choix.

Bien sûr, chaque projet aboutit à une production précise, mais elle n'est pas toujours laissée au bon vouloir des élèves pour que ces derniers ne s'en tiennent pas au même type de réalisation, celui dans lequel ils sont bons. S'appuyant sur la théorie des intelligences multiples, nos interlocutrices jugent qu'il est préférable que les projets amènent les élèves à développer de multiples habiletés et non seulement à accentuer leurs forces. Donc, les travaux à exécuter varient : enquête, murale, journal, recherche, aménagement de la classe, fabrication d'un jeu, discours, etc.

Avant de demander aux élèves de s'engager dans la réalisation de projets, il faut en élaborer. Micheline-Joanne en avait déjà quelques-uns à sa disposition, mais elle a dû en préparer d'autres graduellement et les améliorer sans cesse. Pour sa part, Louise a demandé à sa commission scolaire de lui accorder un peu de temps pour peaufiner les projets et voir comment il serait possible d'établir des liens entre eux pour s'assurer que les élèves réinvestissent leurs savoirs.

LES PROJETS EN CLASSE

Dans la classe de Louise, l'année est divisée en sept problèmes liés

aux sciences de la nature et aux sciences humaines. Les projets qui durent quatre ou cinq semaines portent sur ces problèmes. Toutes les matières, sauf certaines parties plus techniques du français et des mathématiques, y sont intégrées.

Un projet commence habituellement par l'établissement d'une carte d'exploration en vue d'activer les connaissances des élèves sur le sujet abordé. La carte restant ouverte, il est possible de toujours y ajouter quelque chose au cours du projet.

Voyons deux exemples de projets. Le premier porte sur les mammifères et se réalise en coopération. Chaque équipe choisit un animal qui fera l'objet d'une recherche et en présente les résultats à la classe d'une façon qu'elle détermine elle-même. Pour aider les équipes à ne pas partir de zéro, l'enseignante organise des ateliers à l'intention d'un groupe d'experts sur un des aspects de la vie des animaux : l'alimentation, l'habitat, les empreintes, etc. Par la suite, chaque expert partage son savoir avec ses coéquipiers.

Les élèves ont accès à toutes sortes de ressources : livres, revues qu'ils trouvent à la maison, bibliothèque, Internet, etc. Quand ils sont à court de moyens, ils peuvent lancer un appel à tous dans la classe. Il leur arrive même de consulter des spécialistes à l'extérieur de l'école en téléphonant, par exemple, au Jardin botanique pour obtenir des renseignements sur la flore ou en interrogeant des géologues sur les roches et les minéraux.

Cette fois, les élèves ont la possibilité de choisir le type de présentation qu'ils souhaitent faire, ce qui n'est pas toujours le cas. Dans le projet sur les objets fabriqués, ils doivent, en équipe de deux, créer un jeu d'adresse avec du matériel récupéré suffisamment attrayant et robuste pour que les élèves de 3e année auxquels il est destiné y trouvent de l'intérêt. Ils ont un certain nombre d'exigences à respecter dans leur démarche : demander un brevet, dessiner un croquis du jeu, fabriquer le jeu, rédiger les règlements et les remanier s'ils ne conviennent pas. Les élèves franchissent donc toutes les étapes de la création.

Photo : Denis Garon

Est-ce à dire que les élèves de Louise sont toujours en train de réaliser un projet ? Non, car des notions sont enseignées de façon séparée, mais selon une démarche d'enseignement stratégique qui les met en situation de construire les concepts. Pour la division en mathématiques, par exemple, en équipe, les élèves ont d'abord à se partager des jetons, puis à réfléchir sur la façon dont ils s'y sont pris pour y arriver. De toute façon, ils sont toujours incités à réfléchir sur leur démarche et à objectiver leurs acquis.

Dans la classe de Sylvie, il y a quatre projets par année qui durent huit à dix semaines chacun. L'enseignement de toutes les matières y est intégré. Celui en cours au moment où nous l'avons rencontrée portait sur les besoins et menait à la production d'un grand cahier devant contenir l'histoire de Michou. Tout d'abord, les textes devront être rédigés en coopération par les élèves et saisis au traitement de texte, puis collés dans le grand livre à présenter aux parents.

Michou, petite fille curieuse, pense tous les soirs à un animal avant de s'endormir. La situation permet d'établir le lien entre les besoins des animaux et ceux de l'être humain. Ainsi, la taupe, elle, voulant savoir comment les humains s'organisaient sur la terre, pose des questions à Michou qui doit y répondre après avoir fait des recherches. De la sorte, le matériel didactique utilisé par Sylvie soutient le projet, puisque Michou est un personnage qui en fait partie.

Dans le projet portant sur une légende amérindienne, les élèves doivent bâtir un calendrier et, dans celui qui est intitulé « Mélie et les

Photo : Denis Garon

LOUISE CARON

pays étrangers », ils ont à écrire à un correspondant. Dans le projet sur l'ancien temps qui occupe la fin de l'année, les élèves doivent aménager la classe pour y vivre une journée d'autrefois, au moment de la visite de l'inspecteur. Les parents prêtent du matériel et viennent en classe lorsque les enfants présentent leur projet au cours de journées portes ouvertes.

Les élèves de Sylvie sont toujours regroupés en équipe de base, puisqu'elle n'a que des grandes tables dans sa classe. Ayant commencé à travailler en projet dès le début de sa carrière en 4e année, puis en 6e et maintenant en 2e, elle a acquis beaucoup d'assurance en ce qui concerne cette approche.

Des élèves bien instrumentés

Pour Micheline-Joanne, Louise et Sylvie, il est très important que les élèves soient dotés d'outils efficaces tant sur le plan de la démarche que sur celui du contenu. C'est pourquoi, dans la classe de Louise, les élèves sont munis d'un cahier du mois dans lequel se trouvent décrits le plan de travail, le matériel nécessaire, les étapes à franchir, etc. Une table des matières indique tout ce qui s'y trouve.

Chaque élève prépare son cahier dans lequel il insère, au début de chaque projet, des feuilles que l'enseignante a préparées. Puis, plus les mois s'écoulent, moins il y a de photocopies. Pour s'assurer que les cahiers sont bien arrangés, Louise organise un rallye. C'est un jeu, mais celle ou celui qui ne se retrouve pas rapidement dans le sien, l'ordonne mieux le mois suivant.

Quand leur cahier est terminé, les enfants l'apportent à leurs parents. Ils en font la critique et indiquent eux-mêmes les points à améliorer. Le cahier du projet fait partie de leur portfolio.

Dans la classe de Sylvie, il s'agit d'un cahier de découpures dans lequel les élèves ajoutent sans cesse des éléments.

Ayant ainsi un seul cahier au lieu d'un par matière, les élèves et les parents ne se perdent plus. En outre se manifeste ainsi d'une manière claire le souci de lier tout ce qui est appris en classe. Au cahier du mois se greffe le dossier de chaque projet qui constitue en quelque sorte un portfolio. Les élèves sont également bien encadrés pour travailler en équipe ; chacun a une responsabilité bien précise à assumer. L'équipe tient un journal en vue d'évaluer son fonctionnement : les notes ont-elles été prises clairement ? Les membres ont-ils réussi à établir un consensus ? Chacun s'est-il bien exprimé oralement ? Chacun a-t-il bien assumé sa responsabilité ? Chaque semaine, les membres de l'équipe nomment leur nouveau porte-parole qui, tous les jours à 15 h, a la mission de transmettre à la classe l'évaluation de son équipe et de lui demander si elle est d'accord avec les conclusions.

Enfin, à la fin de la semaine, au moment du conseil de coopération qui gère le fonctionnement de la classe, les élèves font part des progrès de leur équipe et de ce qui est à corriger ou à maintenir. Selon Louise, ils adorent tenir un journal et prennent cette tâche au sérieux.

Une évaluation adaptée

Il n'est pas nécessaire de travailler en projet bien longtemps pour se rendre compte que le bulletin scolaire traditionnel ne convient plus.

Photo : Denis Garon

SYLVIE DURAND

Dès le début de l'an dernier, Louise et ses collègues ont compris que les épreuves d'examen contenues dans leur banque n'allaient plus et qu'il leur fallait passer à une évaluation en cours de projet le plus tôt possible. Elles ont aussi pris conscience qu'elles avaient besoin d'un bulletin établi en fonction de critères liés aux objectifs des projets. Elles ont donc demandé à leur directeur d'école l'autorisation de modifier le bulletin existant. Maintenant, elles en ont un qui comporte une échelle de 1 à 3 et une grande partie réservée aux commentaires.

Puis, précise Micheline-Joanne, *« nous nous dirigeons vers une évaluation qui prendra la forme d'une situation-problème à la fin des projets »*. Elle ajoute : *« nous avons arrêté d'évaluer tout le temps, car nous avons maintenant des traces des apprentissages qu'effectuent les élèves tout au long du projet. Avec le cahier du mois et le dossier de chaque projet, quand vient le moment de faire le bulletin, nous avons beaucoup plus de renseignements qu'avant. »*

Déjà dans la réforme

Quand nous leur demandons si elles considèrent que les projets constituent des situations d'apprentissage complexes, nos interlocutrices répondent spontanément oui, parce que les élèves doivent avoir recours à leurs connaissances antérieures et en acquérir beaucoup d'autres pour résoudre un problème donné. Ils doivent en effet chercher des idées, trouver des façons de procéder, traiter de l'information et obtenir de l'aide de camarades ou d'experts. De plus, les projets constituent des défis à relever qui leur permettent d'aller aussi loin qu'ils le désirent. Les élèves y trouvent certainement des avantages, puisqu'ils s'y engagent à fond et qu'au dire de l'équipe enseignante, ils ne veulent plus sortir de leur classe.

Micheline-Joanne constate également que les projets rendent possible l'acquisition de compétences en matière de communication, car les élèves ont constamment à lire, à reformuler, à convaincre les autres, à argumenter avec eux, à exposer, à écrire, et, dit-elle, ils doivent s'en tirer très bien tout le temps. Les compétences intellectuelles ne sont pas laissées pour compte, puisque les élèves doivent chercher de l'information, la traiter, juger de sa valeur, prendre des décisions et résoudre des problèmes. En outre, l'apprentissage de méthodes de travail n'est pas négligé, et l'acquisition de compétences sociales est favorisée par le travail en équipe.

L'arrivée du nouveau curriculum ne les inquiète guère. En effet, déjà centrées sur les compétences, elles intègrent l'ordinateur à leurs projets et tentent de les greffer aux domaines d'expérience de vie retenus dans le Programme des programmes.

Quant au fonctionnement par cycles d'apprentissage, elles le voient d'un très bon œil et croient qu'il ne pourra qu'aider les élèves en difficulté. Elles considèrent qu'en suivant les élèves pendant deux ans elles gagneront trois mois de travail efficace, car il ne sera plus question de réinstaller les règles de vie dans la classe et de vérifier ce que les élèves ont vu l'année précédente. Elles pourront les amener encore plus loin et poursuivre la construction de leur boîte à outils. Le bilan des apprentissages sera aussi plus facile à faire qu'avant.

Les fruits d'un long travail

Conscientes qu'elles ont pris de l'avance sur la réforme en cours, Micheline-Joanne, Louise et Sylvie n'en pensent pas moins qu'elles sont toujours en progression et qu'elles vont continuer à améliorer leur pratique pédagogique. Après tout, elles n'ont pas changé leur façon d'agir en classe tout d'un coup. Selon Micheline-Joanne, *« la pédagogie du projet n'est pas une recette magique à appliquer »*. Avant de travailler tout le temps en projet avec les élèves, il faut d'abord diriger sa classe d'une façon très ouverte, leur laisser de la place, leur permettre de travailler en équipe, leur proposer des activités dans lesquelles les matières sont intégrées, puis leur suggérer des projets pas trop ouverts au début. Il faut d'autre part, bien connaître le contenu des programmes d'études pour ne pas avoir à s'inquiéter sans cesse de ne pas voir toute la matière. Il importe enfin de ne pas prendre les bouchées trop grosses parce que, la première année, il faut bâtir le matériel didactique.

Faut-il avoir des compétences particulières ? Pour Louise, il importe surtout d'être capable de lâcher prise, d'accepter de faire des erreurs et de faire confiance aux élèves. *« Ce sont les enfants qui font que nous sommes créatives*, dit-elle. *Il faut savoir les écouter, les regarder, les laisser s'exprimer. »*

Sylvie signale l'importance de savoir s'organiser. Quant à Micheline-Joanne, elle insiste sur la capacité de gérer les différences ainsi que sur l'intérêt d'avoir à sa disposition un cadre de référence qui permet de savoir pourquoi une activité est préférable à une autre. Ce cadre est d'autant plus utile s'il s'agit d'une école dans laquelle il n'y a que quelques personnes qui travaillent comme soi et s'il faut constamment justifier ses choix. L'idéal étant, bien sûr, de se trouver dans un endroit où tout le monde est en marche, peu importe le rythme de tout un chacun.

À L'ÉCOLE DU TRAIT D'UNION

UN MODÈLE D'INDIVIDUALISATION DE PARCOURS

Faisant partie de la Commission scolaire du Lac-Abitibi, l'école du Trait d'Union comprend deux bâtiments : le premier situé à La Sarre compte 250 élèves et le second situé à Colombourg, 60. Elle est dirigée depuis deux ans par Charles-Henri Bonenfant qui, avant d'y être affecté, était coordonnateur aux services éducatifs. Sa particularité ? Elle a servi et sert encore d'école témoin pour l'élaboration et la mise en œuvre d'un modèle pédagogique d'individualisation de parcours au deuxième cycle du primaire. Le directeur de l'école et une enseignante, Jeannine Gagnon, qui a agi à titre de conceptrice du projet et de personne-ressource dans la réalisation de celui-ci nous le font découvrir.

Un peu d'histoire

Comme le rapporte Charles-Henri Bonenfant, il y a quatre ans, la Direction générale et la Direction des services éducatifs de la Commission scolaire avaient demandé aux écoles de leur soumettre les axes de développement qu'elles aimeraient voir se réaliser dans leur milieu. Or, à l'école du Trait d'Union, Jeannine Gagnon, l'équipe d'enseignants et la directrice de l'époque avaient déjà effectué une bonne réflexion sur la pédagogie qui conviendrait pour faire apprendre les élèves ainsi que sur le respect des rythmes d'apprentissage. Il faut dire que cette école se caractérisait par un grand dynamisme pédagogique : on y trouvait des innovations pédagogiques ; on s'y interrogeait sur le redoublement, sur les classes multiprogrammes. Bref, on y voyait déjà poindre une sorte d'individualisation des parcours scolaires.

Photo : Denis Garon

CHARLES-HENRI BONENFANT

Alors, la Commission scolaire a décidé de reprendre le travail en cours à l'école du Trait d'Union et d'examiner la possibilité de l'étendre aux autres écoles de son territoire en mettant l'accent sur une préoccupation particulière : l'aide à apporter aux enseignants et aux enseignantes de classes multiprogrammes du primaire, sachant bien par ailleurs que dans toutes les classes se trouvent des élèves qui ne sont pas au même point dans leurs apprentissages.

La Commission scolaire a alors retenu les services de Jeannine Gagnon pour créer le modèle d'individualisation de parcours et en soutenir l'application dans l'école. Cette dernière a été libérée de sa charge d'enseignement pendant un an et a joué un rôle de conseillère pédagogique. Pour ne pas en prendre trop à la fois, Charles-Henri Bonenfant et Jeannine Gagnon ont décidé de travailler d'abord au deuxième cycle du primaire et de limiter les travaux touchant l'intégration des matières au français, aux sciences de la nature et aux sciences humaines.

À la recherche d'une vision d'ensemble

Ayant lu sur tous les courants de pensée actuels en pédagogie et pris connaissance de différents projets de changement en cours, dont Mission 95 en Montérégie, Jeannine Gagnon voyait bien que de nombreuses pistes pouvaient être suivies : gestion de classe, transdisciplinarité, école-qualité, enseignement stratégique, etc. Mais ces pistes constituaient des morceaux de casse-tête épars qu'il fallait rassembler dans un modèle intégrateur. L'illumination est venue lorsqu'elle a assisté à une conférence de Renald Legendre au cours de laquelle celui-ci a présenté une infrastructure pédagogique dans laquelle tous les morceaux s'intégraient. C'est ainsi que le modèle ci-dessous a été retenu : il regroupe tous les aspects de la pratique pédagogique qu'on voulait progressivement mettre en œuvre dans l'école.

La mise en œuvre

Une fois le modèle élaboré, Jeannine Gagnon est revenue dans l'école comme enseignante et comme personne-ressource pour soutenir ses collègues qui acceptaient de le mettre en œuvre. À vrai dire, les sept personnes qui enseignent au deuxième cycle du primaire, dans les deux pavillons de l'école, ont bien voulu s'engager dans un processus de changement touchant leur pratique pédagogique, changement qui s'effectue selon le rythme de chacun, cependant.

Pour les rassurer tous et toutes, on a commencé par travailler à la bulle numéro 2, celle dans laquelle on invitait les enseignants et les enseignantes à intégrer le français et les sciences de la nature ainsi que le français et les sciences humaines. Jeannine Gagnon avait effectué un important travail de regroupement des objectifs du programme de sciences de la nature qui répartissait les six thèmes sur trois ans : année A, les minéraux et les animaux ; année B, les végétaux et l'eau ; année C, les objets fabriqués et l'air. Ainsi on s'assurait que tous les élèves, qu'ils soient ou non dans une classe multiprogramme, verraient tous les contenus du programme. Le français courant est intégré aux sciences de la nature au cours d'un semestre et aux sciences humaines au cours de l'autre. Quant aux textes littéraires, ils sont abordés en relation avec les grandes fêtes qui ponctuent l'année scolaire. Pour ces matières, les enseignantes et les enseignants sont invités à faire travailler leurs élèves à un projet et par équipe, selon les principes mêmes de l'apprentissage coopératif. Jeannine Gagnon a rédigé un guide pédagogique pour l'année A dans lequel des scénarios d'apprentissage sont proposés, mais il n'a pas été nécessaire de le faire pour les autres années.

Dans cette école, les enseignants et les enseignantes du deuxième cycle du primaire se servent d'un tableau de programmation en classe de sorte que les élèves ne font pas tous la même chose en même temps. Les élèves ont ce qu'on appelle un compagnon de route en français et en mathématique ; ils savent donc ce qu'ils ont à apprendre et connaissent leurs points faibles, puisqu'ils peuvent s'évaluer de façon formative. Lorsqu'une faiblesse est constatée, l'enseignant ou l'enseignante leur demande ce qu'ils comptent faire pour y remédier. Ils ne leur imposent pas la solution mais leur offrent des cliniques grâce auxquelles ils peuvent se rattraper. Ils s'efforcent de responsabiliser les élèves pour les amener à prendre en main leurs apprentissages, conformément à la théorie du choix qui a été retenue dans leur modèle. Outre le compagnon de route, l'élève a un dossier d'apprentissage et un cahier de bord. Le dossier d'apprentissage constitue un miroir du cheminement de l'élève. Ce dernier y inscrit ce qu'il compte faire pour s'améliorer et se donne des défis. Il contient toujours une partie d'autoévaluation faite par l'élève et une partie d'évaluation par l'enseignant. Il est utilisé à l'occasion des rencontres avec les parents. C'est l'élève qui le présente à ses parents. Cependant, la Commission scolaire a conservé un bulletin traditionnel pour le français, les mathématiques et l'anglais dans lequel les enseignants doivent inscrire une note qui n'est pas nécessairement celle d'un examen à la fin de l'étape.

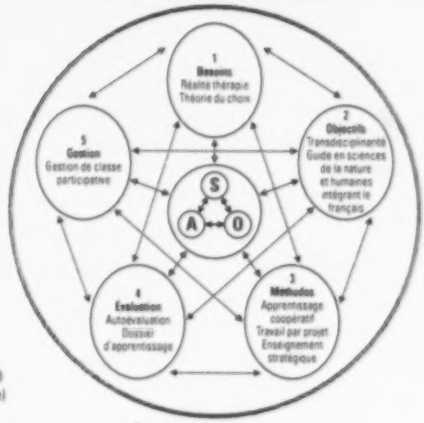
Photo : Denis Gamot

Le soutien

Bien sûr, la mise en œuvre des différentes composantes du modèle retenu ne s'est pas faite sans formation du personnel enseignant. Tout le personnel du deuxième cycle, comme celui du premier cycle, a reçu une formation en gestion de classe, donnée par Jacqueline Caron, ainsi qu'une formation en thérapie de la réalité, donnée par Jeannine Gagnon, qui avait elle-même été formée par Francine Bélair. Bon nombre de personnes ont participé aux ateliers sur l'apprentissage coopératif animés par une enseignante de la Commission scolaire, Nathalie Chabot, qui avait reçu une formation de Jim Howden. De plus, Jeannine Gagnon, qui connaît la pédagogie du projet pour avoir participé à deux sessions organisées par la firme Intégra, a donné un peu de formation à ses collègues. De nombreuses discussions sur l'évaluation ont eu lieu en équipe.

MODÈLE D'INDIVIDUALISATION DE PARCOURS

INFRASTRUCTURE PÉDAGOGIQUE



A = agent (prof)
S = sujet (élève)
O = objectifs

ÉCOSYSTÈME DU MIP

Photo : Denis Garnot

JEANNINE GAGNON

Un volumineux guide de l'enseignant contenant divers outils allant des principes de l'enseignement stratégique à la trousse *Pacte* pour l'application de la théorie du choix de Glasser a été fourni au personnel. Ce guide est constamment enrichi de nouvelles trouvailles.

Une rencontre d'équipe a lieu toutes les quatre ou cinq semaines pour faire le point, échanger des idées, revenir sur ce qu'on a expérimenté et s'entendre sur ce qu'on veut tenter dans les prochaines semaines. Ces rencontres se tiennent pendant les journées pédagogiques ou pendant des journées de classe. Les enseignantes et enseignants sont alors remplacés dans leur classe.

Ces rencontres permettent également de faire ressortir de nouveaux besoins. Ainsi, ayant constaté une faiblesse en ce qui concerne la nouvelle grammaire, les enseignants et les enseignantes ont élaboré une démarche de révision des textes que les élèves appliquent de la 1re à la 6e année. Puis, lorsqu'on est en projet, même dans une période de consolidation, on se s'arrête pas : actuellement des enseignantes travaillent à concevoir un projet de ligue d'improvisation en écriture.

Pour réaliser le projet, Charles-Henri Bonenfant disposait d'un budget de 10 000 $ la première année, moins la deuxième et, au moment où nous l'avons rencontré, il se préparait à présenter ses besoins à son directeur général. Il aurait aimé avoir la possibilité de tenir au moins cinq rencontres au cours de cette année afin de soutenir son équipe.

La suite

Le bilan de l'expérience et le cartable contenant tous les outils allaient être déposés à la Commission scolaire en juin, mais dans l'école du Trait d'Union, il est bien certain que les choses ne vont pas s'arrêter là. L'intention d'étendre le projet au premier cycle du primaire est manifeste. D'ailleurs bon nombre d'enseignants et d'enseignantes ont déjà adopté des pratiques pédagogiques qui vont dans le même sens que celles de leurs collègues du deuxième cycle. Puis, avec l'arrivée des programmes par compétences au nouveau premier cycle du primaire, il faudra bien emboîter le pas.

De toute façon, Charles-Henri Bonenfant et Jeannine Gagnon croient que, grâce au chemin parcouru, ils sont prêts à recevoir les nouveaux programmes et plus particulièrement le Programme des programmes. Ils ont déjà axé leur action sur les compétences, notamment les compétences méthodologiques, puisqu'ils veulent outiller de plus en plus les élèves afin qu'ils prennent en main leurs apprentissages. Leur modèle s'appuie déjà sur les courants de pensée actuels en pédagogie, tout comme le font les concepteurs des nouveaux programmes. Comme le dit Charles-Henri Bonenfant, « *Nos deux grands moyens sont l'apprentissage coopératif et le travail par projet sur un fond de développement de stratégies. On a des choses à mettre en perspective, mais on est sur la bonne voie. On s'est donné une vision, on sait vers quoi on veut amener nos élèves. On est déjà alignés sur les compétences, mais peut-être faudra-t-il les nommer de façon plus explicite* ». Cela dit, il veut à tout prix éviter que l'équipe ne se dise que le travail est déjà fait. « *On a du chemin de fait*, précise-t-il, *mais il en reste encore à faire en ce qui a trait à l'implantation des programmes d'études et du Programme des programmes.* »

Les assises sont solides et les changements effectués sont déjà considérables. On peut facilement imaginer l'angoisse ressentie par les enseignants et les enseignantes à qui l'on a demandé dans un court laps de temps de changer de rôle pour devenir des animateurs, de renoncer aux cahiers d'exercices et de travailler en projet, de mettre en œuvre une gestion de classe participative et d'appliquer des stratégies pour responsabiliser les élèves, de faire travailler les élèves en équipe et de leur demander de se constituer un dossier d'apprentissage. Heureusement qu'il s'agit d'une équipe où les échanges de points de vue sont monnaie courante, où l'on ne s'enferme pas dans sa classe, où l'on n'a pas peur de prendre des risques et d'apprendre de ses erreurs !

UN PROJET RASSEMBLEUR

Échanger des dessins avec des enfants d'autres pays peut sembler une activité éducative plutôt simpliste et sans grandes répercussions pédagogiques à l'observateur pressé qui ne s'arrête pas pour en examiner toutes les facettes. Pourtant, en discutant avec les cinq personnes que nous avons rencontrées (voir la liste dans l'encadré), nous avons découvert toutes les avenues pédagogiques qu'ouvrait un projet de ce type et toute la richesse qu'il apportait à la vie de l'école. Nous avons constaté qu'il s'agissait en fait d'un projet rassembleur, constamment en évolution, qui créait des conditions favorables à la mise en œuvre de la réforme du curriculum.

Photo : Denis Garnot

CAROLE-YVONNE RICHARD, JOSÉE BUISSON, GINETTE LAVALLÉE ET JOSÉE ROBERGE

D'abord, il y eut les arts

Tout a commencé par une passion pour les arts plastiques partagée par un groupe d'enseignantes qui, il y a quelques années, ont souhaité remplacer l'enseignement de l'art dramatique au premier cycle du primaire par celui des arts plastiques et qui se sont formées pour le faire avec l'aide de la conseillère pédagogique en arts.

Personnes rencontrées à l'école d'Évain (Commission scolaire de Rouyn-Noranda)
Josée Buisson, enseignante de 6e année
Ginette Lavallée, éducatrice à l'éducation préscolaire
Nicole Pitre, directrice adjointe
Carole-Yvonne Richard, enseignante de soutien
Josée Roberge, directrice

Le projet éducatif montrait une volonté réelle de laisser de la place aux arts, surtout aux arts plastiques, et une grande exposition annuelle permettait à la population d'admirer les nombreux travaux des élèves. On pouvait déjà constater que sur le plan de la technique, les élèves étaient très avancés et que les enseignants s'efforçaient d'intégrer les arts plastiques aux autres matières.

Au début de l'année scolaire 1998-1999, Carole-Yvonne Richard, qui

Photo : Denis Garon

est une enseignante de soutien dans l'école mais aussi une artiste, a avancé l'idée d'élargir le projet et d'échanger des dessins avec d'autres pays. En fait, elle proposait une ouverture sur le monde. Après quelques recherches auprès des parents, des amis et même des élèves pour vérifier si l'on pouvait effectivement trouver à l'étranger des écoles intéressées à échanger des dessins, on a constaté que le projet était réalisable et qu'on pouvait y donner suite.

Le projet a donc de nouveau été présenté à l'équipe-école avec cette fois des objectifs généraux précis (voir la liste dans l'encadré) et la possibilité pour chaque enseignant ou enseignante d'y ajouter des objectifs particuliers. En effet, l'intérêt de ce projet réside dans le fait qu'il peut être exploité par chaque personne en fonction de sa propre pratique pédagogique. Chacune peut donc y prendre la place qu'elle veut. De plus, si l'échange de dessins constitue le premier volet du projet, d'autres volets sont prévus comme la création d'un site Web et l'utilisation accrue du courrier électronique. La grande exposition des dessins des élèves accompagnés de ceux des enfants des autres pays participants, auxquels viennent s'ajouter les autres réalisations des élèves, travaux de recherche, livres, vidéos, etc., reste, bien sûr, l'événement marquant du projet. On envisage même de présenter cette exposition dans d'autres centres de la région. Il ne faut pas oublier non plus les visites que grâce au programme « Soutien culture éducation » des artistes de la région effectuent déjà dans les classes pour parler des techniques et des démarches qu'ils utilisent et les faire expérimenter aux élèves.

Objectifs généraux du projet

- Construire un projet collectif.
- Créer un sentiment d'appartenance chez les élèves et l'équipe-école.
- Valoriser l'enfant et particulièrement l'enfant en difficulté par des modes d'expression, de communication et de partage autres que celui des mots.
- Favoriser une ouverture sur le monde.
- En rapport avec l'histoire de notre projet éducatif, poursuivre la réalisation du projet *Partage d'une passion* (volet Arts plastiques) : 3e édition du Projet Arts plastiques.
- Contribuer à la présence des arts visuels en Abitibi-Témiscamingue.
- Utiliser les nouvelles technologies de l'information dans un projet d'école.

Un projet exploité de diverses façons

Voyons quelques exemples qui montrent comment s'est concrétisée l'exploitation du projet d'échange de dessins des enfants du monde. La classe de 6e année de Josée Buisson était déjà jumelée à une classe multiethnique d'une école de Montréal avec laquelle ses élèves correspondaient par courrier électronique. Le jumelage faisait partie d'un projet d'éducation à la citoyenneté parrainé par le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. Après quelques échanges de lettres pour se connaître et s'apprivoiser, chaque élève a envoyé un dessin à son correspondant qui a fait de même. Le thème du premier dessin était « une fête que j'ai beaucoup de plaisir à célébrer », celui du deuxième consistait à montrer une passion que l'élève voulait partager et celui du troisième était « un visage de notre milieu physique ».

Comme les frais qu'occasionnait une rencontre entre les deux classes étaient trop élevés, chacune a tourné une vidéo dans laquelle la façon de vivre dans l'une ou l'autre école, dans leur famille ou dans leur milieu était abordée. Puis pour pousser plus loin l'éducation à la citoyenneté, les élèves de Josée se sont demandé comment ils jouaient leur rôle de citoyen dans l'école. Ils ont expliqué aux élèves d'autres classes qu'ils agissaient à titre de tuteurs auprès des petits de la classe de Ginette pour leur lire des histoires ou pour les aider à acquérir une méthode de travail en faisant des jeux d'observation ou en faisant des arts ensemble, qu'ils étaient également les tuteurs des élèves d'une classe de deuxième année qu'ils aident à lire une fois par semaine. Ils ont aussi constaté que leur participation au conseil de classe faisait partie de leur rôle de citoyen. En ce qui concerne leur rôle de citoyen dans la société, leur correspondance avec une classe multiethnique leur a fait prendre conscience qu'ils devraient s'ouvrir à un monde de différences et de richesses. Selon Josée, *« les élèves savent mieux maintenant ce qu'est un citoyen et ils l'ont appris dans des situations vécues. On faisait des retours en classe, mais sur l'action »*.

Quant à Ginette Lavallée, dans sa classe de maternelle, elle a établi un échange de dessins avec une école du Nouveau Mexique par l'intermédiaire de son fils qui y séjourne actuellement. Ses élèves ont reçu des dessins sur ce que les enfants américains aiment dans le désert puis ont décrit, à leur tour, ce qu'on peut faire dans la neige. Belle occasion de faire des comparaisons, de chercher des ressemblances et des différences. D'ailleurs, Ginette qui est un ardent défenseur de la pédagogie axée sur les projets pousse ses élèves à faire de la recherche, à leur mesure, bien sûr, mais avec des défis à relever. Ils apprennent déjà à fouiller dans les livres, à chercher sur le globe terrestre, à discuter, à choisir la technique qu'ils utiliseront en arts.

Une autre façon d'exploiter le thème de l'ouverture sur le monde a été d'en tenir compte dans l'organisation de la journée d'activités qui a lieu pour souligner le mois de l'éducation physique. Les seize équipes de l'école représentent des pays et les activités sont organisées de façon à leur donner la couleur d'un sport très pratiqué dans ces pays, par exemple, la pétanque pour la France ou le golf pour l'Écosse. Ce sont des activités amusantes mais qui permettent aux élèves de faire d'autres liens, remarque Nicole Pitre.

Des acquis pour entrer dans la réforme

En quoi le fait d'avoir un projet collectif de ce type constitue-t-il un atout pour l'arrivée du nouveau curriculum ?

Dans cette école, on a suscité l'adhésion de l'ensemble du personnel et même de la collectivité à un projet collectif. Des habitudes de travail d'équipe, d'échanges d'idées et de partage des réalisations sont déjà installées.

En mettant en place un projet qui sert de fil conducteur sans donner de mode d'emploi, on a laissé à chacun et à chacune la liberté d'y participer à son rythme et à sa

Photo : Denis Garon

manière, ce qui, tout en étant rassurant, montre bien qu'on peut changer progressivement ses façons de faire sans mettre à la poubelle tout ce qu'on faisait avant.

Un projet de ce type amène également les enseignants et les enseignantes à mettre les élèves en action dans des situations qui peuvent devenir de plus en plus complexes à mesure qu'ils ou elles acquièrent de l'assurance. En fait, il ouvre la voie à une pratique pédagogique de plus en plus axée sur des projets.

Des conditions favorables

Il serait injuste de passer sous silence la qualité de l'équipe-école dont il est question ici. Elle est formée d'enseignants et d'enseignantes qui se soucient de mettre à jour leurs connaissances dans le domaine de l'apprentissage. La plupart des membres de l'équipe ont été formés en gestion de classe. Ils se sont intéressés aux processus mentaux, à l'évaluation aussi, puisque dans cette commission scolaire on a poussé la pratique de l'évaluation formative, on a fait place à l'observation des élèves en classe et au jugement des enseignants. Ils ont aussi fait de nombreux apprentissages en informatique pour les besoins de leur projet et, pour cela, ils se sont largement entraidés.

Sept personnes ont suivi douze jours de formation en enseignement par médiation et devant leur enthousiasme, le reste de l'équipe-école a voulu s'inscrire à cette formation de sorte que, cette année, toute l'équipe a participé à deux jours de formation qui ont eu lieu un samedi et un dimanche. De plus, des cafés pédagogiques sont organisés dans cette école sur des thèmes divers. Tout au long de l'entrevue, il a été possible de constater que l'équipe avait beaucoup travaillé sur l'objectivation. On peut donc affirmer que toute l'équipe dispose d'un cadre de référence commun, ce qui crée une cohérence dans le discours et dans l'action.

Enfin, il faut mentionner que la directrice et la directrice adjointe sont centrées sur la pédagogie et sont prêtes à soutenir les initiatives du personnel enseignant et à répondre aux besoins de formation qui sont exprimés. Les enseignantes présentes à l'entrevue ont souligné à quel point cet intérêt de la direction pour la pédagogie était précieux et stimulant. Elles apprécient cependant qu'on laisse à chacun et chacune la possibilité de s'engager à son rythme. Même si elles admettent qu'il reste encore beaucoup de travail à faire en ce qui concerne la pédagogie du projet et l'établissement des cycles d'apprentissage, les personnes que nous avons rencontrées ont constaté que l'équipe-école a de nombreux acquis sur lesquels elle peut miser pour entrer de plain-pied dans la réforme.

L'intégration d'aires d'interaction au programme d'éducation internationale

Le programme d'éducation internationale comporte, entre autres exigences, celle d'intégrer à l'enseignement des matières cinq grandes aires d'interaction: 1) le « apprendre à apprendre » pour que l'élève acquière une méthode de travail et une rigueur intellectuelle; 2) le service communautaire pour que l'élève se prépare efficacement à vivre en société; 3) l'environnement pour sensibiliser l'élève à la nécessité d'en construire un qui lui permette de vivre dans l'harmonie; 4) le « *homo faber* » pour intéresser l'élève à la transformation de la matière par l'homme; 5) la santé, la formation personnelle et sociale pour que l'élève puisse se préoccuper de sa santé physique et mentale, coopérer avec les autres et assumer ses responsabilités.

Chaque enseignant doit tenir compte de ces aires d'interaction dans l'enseignement de sa matière et l'élève doit laisser des traces de son intérêt pour les aires d'interaction dans son portfolio.

Mais comme nous l'explique Louisette Coulombe, enseignante d'informatique en 1re secondaire, à l'école de Rochebelle, on a aussi proposé aux élèves un projet favorisant l'intégration des aires d'interaction. C'est un projet qui se situe au-delà des matières, qui s'étend sur toute l'année et qui nécessite la collaboration de l'ensemble des enseignants. Il y en a un pour toutes les classes d'une même année. Ainsi, en 1998-1999, les élèves de 1re secondaire ont étudié de grands personnages: Archimède, Christophe Colomb, Martin Luther King, Molière, etc.; ceux de 2e secondaire se sont transformés en chercheurs sur un thème particulier, par exemple, les métiers dangereux; ceux de 3e secondaire ont organisé un salon de la santé; ceux de 4e secondaire sont allés visiter New York et ceux de 5e se sont concentrés sur la rédaction de leur mini-mémoire.

Les grands personnages

Partiellement libérée de sa tâche d'enseignement (quatre cours) afin de pouvoir assumer la responsabilité du projet d'intégration des aires d'interaction de 1re secondaire, Louisette Coulombe nous en parle avec enthousiasme. Le projet *Les grands personnages* se déroule en deux temps, une étape de recherche individuelle et une étape de création en équipe.

Tout d'abord, chaque enseignant qui accepte de participer au projet commun doit fournir une liste des personnages qui se sont illustrés dans son domaine, dont il compte parler au cours de l'année et pour lesquels il existe une bonne documentation.

Puis, les élèves choisissent, avec l'aide des professeurs de français, les personnages qu'ils aimeraient étudier en indiquant un ordre de préférence. Ensuite, un personnage est attribué à chaque élève. Aucun élève n'a le même dans la classe. Chaque enseignant est responsable des élèves qui étudient un personnage dans son domaine.

Au cours de la première étape du projet qui se déroule d'octobre à janvier, chaque élève doit formuler une question pour orienter sa recherche sur ce personnage et la présenter au professeur responsable du domaine. Puis il entreprend de travailler à la première version de son texte. En même temps, le professeur de méthodologie du travail intellectuel initie les élèves à l'utilisation du centre de documentation, à l'application de différentes techniques de recherche, à la façon de faire un résumé, une synthèse, un plan, etc. D'ailleurs, la première étape du projet se fait toujours avec la collaboration des enseignants de français et de méthodologie du travail intellectuel.

À mesure qu'ils progressent dans leur recherche, les élèves peuvent formuler une hypothèse pour répondre à la question de départ avant de commencer à rédiger leur travail. Ils élaborent une première version qui est d'abord corrigée par trois autres élèves selon des critères précis avant d'être soumise au responsable du domaine pour son approbation. La deuxième version du texte est ensuite rédigée et présentée en respectant les normes d'un travail de recherche. L'enseignante d'informatique a, bien sûr, beaucoup de travail à faire avec ses élèves à ce moment-là. La deuxième version est corrigée par les enseignants de français et de méthodologie du travail intellectuel, ce qui compte pour une évaluation sommative, alors que l'enseignante d'informatique ne fait qu'une évaluation formative de la deuxième version, réservant l'évaluation sommative pour la troisième version.

Le travail individuel terminé, on passe à l'étape de création en équipe de quatre ou cinq élèves. Les élèves ne choisissent pas avec qui ils vont travailler. Ils sont regroupés en fonction des personnages choisis. Ils ont le mandat de trouver un lien entre deux, trois ou même quatre

Photo : Denis Gagnon

LOUISSETTE COULOMBE AVEC UNE ÉLÈVE

Photo : Denis Garon

personnages et de mettre en lumière ce lien au moyen d'une création originale dont la présentation durera cinq minutes. Ce travail d'équipe s'effectue en classe pendant sept cours pris à même le temps alloué à chacune des matières. Pendant ces cours, les élèves travaillent dans différents lieux de l'école : centre de documentation, laboratoire d'informatique, salle de réunion, etc. Le professeur qui devait donner le cours à ce moment-là les soutient, accompagné la plupart du temps d'un autre enseignant. Les présentations ont lieu au septième cours. Ce sont des sketches, des vidéos, des danses, des jeux, etc. Les présentations sont évaluées selon des critères établis par un jury constitué des élèves d'une équipe accompagnés par un adulte. Cette évaluation sert à déterminer, pour chaque classe, l'équipe qui présentera sa création à l'ensemble des classes. Il ne s'agit nullement d'une évaluation dont la note est portée au bulletin de l'élève. À la deuxième étape, les élèves apprennent vraiment pour le plaisir. Cependant, ils ne travaillent pas n'importe comment. Ils sont guidés par un journal de bord qui propose une démarche et certains outils pour bien organiser le travail, évaluer leur degré de tolérance et de créativité, seuls et en équipe, au cours de la troisième et de la sixième rencontre.

Les élèves s'engagent à fond dans ce projet et leurs réalisations sont habituellement de qualité. Ils doivent montrer qu'ils se sont souciés des aires d'interaction et offrir une prestation valable.

Au cours de ce projet, les élèves acquièrent surtout des compétences méthodologiques parce qu'en 1re secondaire on se préoccupe de façon particulière de l'aire d'interaction « apprendre à apprendre ». C'est pourquoi on a inscrit au programme de 1re secondaire des cours de méthodologie du travail intellectuel et d'informatique qui n'existent pas dans les autres classes. Les élèves acquièrent aussi des compétences sociales et des compétences linguistiques. La situation d'apprentissage dans laquelle ils sont placés les poussent à tenir compte de plusieurs éléments et à faire preuve de créativité.

Des repercussions sur l'enseignement

L'existence de ce projet d'intégration des aires d'interaction ne peut qu'avoir des répercussions bénéfiques sur l'enseignement des diverses matières, puisque les enseignants se rencontrent régulièrement. Cette année, ils se sont rencontrés au cours des journées pédagogiques. Ils savent donc ce que chacun fait dans ses cours, ce qui facilite l'établissement de liens. Ils ont des exigences communes en ce qui concerne la présentation de travaux. Certains enseignants mettent en œuvre des projets interdisciplinaires. Par exemple, le projet sur les instruments de musique, mené par les professeurs de musique, de méthodologie du travail intellectuel et d'informatique, ou encore le projet intégrant les mathématiques, l'anglais et l'informatique dans lequel les élèves doivent rédiger une lettre au maire d'un village d'Angleterre et lui faire des suggestions pour régler le problème des nombreux accidents, statistiques à l'appui, qui y arrivent.

L'intégration des aires d'interaction au programme d'éducation internationale est déjà si bien amorcée que les compétences transversales et les domaines d'expérience de vie du Programme des programmes paraîtront de proches cousins. L'idée de mettre les élèves en action et de les faire travailler en classe ne semblera pas une mission impossible non plus. Envisager des changements dans l'organisation du travail à l'école ne paraîtra pas irréaliste, les enseignants ayant déjà consenti à avoir en moyenne 33 élèves par classe, ce qui permet de libérer des enseignants pour s'occuper de dossiers particuliers. Cette année, on doit d'ailleurs rediscuter de la façon dont on utilisera le temps gagné. Il n'est pas dit qu'il sera entièrement utilisé pour libérer un responsable du dossier d'intégration des aires d'interaction chargé d'établir des liens avec ses collègues des autres années, d'animer le projet et de soutenir les enseignants lorsque les élèves travaillent en équipe. Peut-être souhaitera-t-on l'utiliser pour améliorer le projet et mieux se concerter, ou encore pour explorer d'autres possibilités et monter un nouveau projet, ou encore pour se donner de la formation afin de sentir plus à l'aise et plus habile à faire travailler les élèves à divers projets sans craindre qu'ils n'y perdent leur temps. Pour Louisette Coulombe, il est clair que les élèves apprennent de cette manière et qu'il serait intéressant de pouvoir les faire travailler ainsi plus souvent. D'ailleurs se réunir autour d'un projet est aussi stimulant pour les enseignants que pour les élèves. C'est sans doute pour cette raison que les enseignants et les enseignantes de 1re et de 2e secondaire du programme d'éducation internationale en sont venus à faire une belle équipe.

À l'école secondaire Hormisdas-Gamelin

LA PÉDAGOGIE DU PROJET MISE EN ŒUVRE DANS LES VOIES ARTISTIQUE ET SCIENTIFIQUE

Bien qu'elles soient dites artistique et scientifique, les voies créées dans cette école secondaire d'environ 1 450 élèves, située à Buckingham dans la région de l'Outaouais, n'ont rien à voir avec les champs d'études en arts ou en sciences que l'on trouve dans certaines écoles à vocation particulière puisque l'on n'y donne pas plus de cours d'arts ou de sciences que dans les autres écoles. Ces voies se caractérisent plus par l'approche pédagogique et l'organisation du travail mises en œuvre dans chacune que par les matières qui servent de fils intégrateurs. D'autant plus que, dans le cas de la première, un des fils intégrateurs est l'éducation relative à l'environnement qui ne s'avère pas à proprement parler une matière scolaire. Quant à la seconde, elle prend la forme d'un projet d'intégration des sciences et de l'informatique en collaboration avec l'université et l'industrie.

Avant de décrire la façon dont s'effectuent les apprentissages dans les voies artistique et scientifique, il convient de signaler que près du tiers des élèves de l'école Hormisdas-Gamelin sont inscrits dans différents parcours (voie sportive ou technologique, etc.), ce qui dénote un réel souci de répondre à leurs besoins. Ce qui montre aussi une ouverture certaine aux propositions des enseignantes et des enseignants innovateurs qui veulent travailler autrement pour faire apprendre les élèves.

UNE RÉALISATION QUI A CINQ ANS DÉJÀ

À tout seigneur tout honneur, commençons par la voie artistique qui existe depuis cinq ans maintenant. Nous en avons parlé il y a quelques années[1] pour faire ressortir l'intérêt des pratiques évaluatives que l'on y expérimentait, mais il est important d'y revenir maintenant pour profiter de l'expérience des pionniers et pionnières dans la création de situations d'apprentissage complexes. Nous avons donc rencontré les cinq enseignants et enseignantes qui y travaillent. Précisons qu'il n'y a qu'un groupe d'élèves en 1re, en 2e et en 3e secondaire inscrits à la voie artistique, de sorte que deux enseignants n'y ont pas une tâche complète. Il s'agit de :

- *Christiane Lalonde* qui enseigne la biologie, le français, les mathématiques et la géographie en 3e secondaire. Elle donne en outre quatre cours en co-enseignement avec le professeur d'arts ;
- *François Monière* qui enseigne les arts en 2e et en 3e secondaire et qui participe à l'enseignement des autres matières, puisqu'il donne des cours en co-enseignement avec ses collègues. Il enseigne aussi à des élèves des classes ordinaires de 4e et de 5e secondaire ;
- *Micheline Maillé* qui enseigne les sciences physiques, le français, les mathématiques et l'histoire en 2e secondaire ainsi que l'économie familiale à la moitié du groupe. Elle donne aussi quatre cours en co-enseignement avec François ;
- *Patrick Pelletier* qui enseigne le français, les mathématiques, l'écologie et la géographie en 1re secondaire. Ses cours en co-enseignement sont donnés avec Anick ;
- *Anick Figueredo* qui enseigne les arts en 1re secondaire et donne quatre cours en co-enseignement avec Patrick. Elle enseigne aussi à des élèves des classes ordinaires : la géographie à deux groupes de 1re secondaire et le français à deux groupes de 2e secondaire.

UNE ORGANISATION INUSITÉE

La description des tâches des cinq personnes qui enseignent dans la voie artistique montre bien qu'il faut être assez audacieux et ne pas avoir peur d'apprendre pour décider de s'y engager, d'autant plus qu'elles suivent leurs élèves d'une année à l'autre. Ainsi, Christiane et François, créateurs de la voie artistique, ont déjà suivi un groupe d'élèves en 1re et en 2e année du secondaire, puis ils ont recommencé avec le groupe qui, au moment où nous les avons rencontrés, était en 3e secondaire. C'était d'ailleurs la première fois qu'ils prolongeaient la voie artistique jusqu'en 3e secondaire. De la sorte, Micheline a fait deux fois le parcours de la 1re et de la 2e secondaire, tandis que Patrick en est à sa première expérience.

Le co-enseignement a toujours été un aspect important de l'organisation de la voie artistique. Cependant, le nombre de cours donnés à deux n'a pas cessé de diminuer depuis le début, et il n'y en aura plus l'an prochain. Pour les enseignants et les enseignantes du groupe, c'était un aspect important de la formule parce qu'il permettait de maintenir la cohérence entre les principes pédagogiques préconisés et la pratique elle-même. Le regard de l'autre favorise la remise en question et l'adaptation. Les coûts qu'engendre le co-enseignement rendent toutefois la formule inexportable. Or, dès le début de l'expérience, l'objectif à atteindre était de mettre au point une formule transférable.

La tâche des enseignants comprend aussi des périodes de concertation. Au début, il s'agissait d'une concertation deux à deux, maintenant elle se déroule à quatre. Anick ne peut y participer, les contraintes de l'organisation scolaire ne le lui permettant pas. L'idéal serait, bien sûr, d'avoir une structure plus souple que maintenant dans laquelle 4 enseignants prennent en charge 90 élèves et s'organisent ensuite pour les faire progresser ou encore 7 enseignants qui s'occupent de 180 élèves.

Cela dit, l'organisation actuelle permet tout de même aux élèves d'être encadrés par un petit nombre d'enseignants qui les voient souvent et qui les connaissent bien à tous les points de vue.

UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE PARTICULIÈRE

La voie artistique, que l'on cherche à appeler autrement (Arts-ERE peut-être), repose essentiellement sur une pédagogie de projets interdisciplinaires dans lesquels les arts et l'éducation relative à l'environnement jouent le rôle de véhicules intégrateurs. Comme le dit Christiane Lalonde, « *c'est l'éducation relative à l'environnement qui a mené à la construction d'un modèle axé sur l'éducation aux valeurs. Comme elle n'est pas une matière, elle a permis de sortir de l'ancien modèle dans lequel on est toujours tiraillé entre des matières valorisées de façon inégale dans la société. On s'éloigne du modèle traditionnel parce que l'on axe l'éducation à l'environnement sur l'acquisition de compétences en matière de citoyenneté, d'esprit critique, de résolution de problèmes, de créativité dans la recherche de solutions négociées* ». Et Micheline Maillé d'ajouter : « *Notre modèle est assez difficile à expliquer, parce que, d'un côté, il y a l'éducation relative à l'environnement qui n'est pas une matière scolaire et, de l'autre, les arts plastiques qui en sont une.* » Par conséquent, des élèves choisissent la voie artistique parce qu'ils aiment les arts et d'autres, la nature. Quoi qu'il en soit, lorsque la voie artistique a été mise en place, c'était, dans la foulée de la création de la voie technologique, pour faire prendre conscience que les arts ne sont pas qu'un moment de relaxation le vendredi après-midi et qu'ils constituent une façon de comprendre la réalité que l'école traditionnelle ne valorise pas. Quant à l'éducation à l'environnement, elle permettait de mieux préparer les jeunes à relever les défis du XXIe siècle en les aidant à mieux saisir des problèmes complexes.

Photo : Denis Garon

NORMAND ACHIM, PATRICK PELLETIER, ANICK FIGUEREDO, MICHELINE MAILLÉ, CHRISTIANE LALONDE ET FRANÇOIS MONIÈRE

Donc, les élèves travaillent le plus souvent possible en équipe. Dans leurs projets, ils appliquent une démarche de résolution de problèmes qui comporte quatre étapes : l'analyse, l'organisation, la communication et l'objectivation.

L'évaluation des apprentissages est faite à l'aide d'un portfolio ; les élèves sont invités à s'autoévaluer et à discuter de leur évaluation. Ils ne reçoivent pas de notes, ce qui, il faut bien le dire, ne rend pas la vie facile à l'équipe de la voie artistique. Non pas que les enseignants ne soient pas capables de dire où en est chaque élève dans ses apprentissages, mais parce que le système scolaire, les parents et même les élèves réclament des notes. La croyance en la valeur objective de la note est bien ancrée. « *Pourtant*, souligne Micheline, *quand ils vont arriver sur le marché du travail, ils vont voir que le portfolio est plus important, mais, en attendant, ils vivent entourés d'élèves qui ont des notes auxquelles on accorde de l'importance.* » « *Malgré toutes les difficultés éprouvées en cours de route*, explique Christiane, *que l'élève travaille à un projet ou que l'enseignant ait recours à une stratégie plutôt traditionnelle, le rapport entre l'enseignant et l'élève est toujours basé plus sur l'apprentissage que sur l'enseignement. Le jeune n'est jamais perçu de façon compartimentée, mais dans son entité propre. L'aspect affectif est toujours présent. De plus, je dirais que l'élément majeur de ce que l'on fait, c'est l'objectivation. On*

revient constamment à l'élève pour qu'il prenne conscience de ce qui se passe.»

Les projets

De façon générale, les projets sont complexes. En 1re et en 2e secondaire, ils sont d'envergure. En 3e secondaire, le départ ayant été assez difficile pour toutes sortes de raisons, dont, le fait que les élèves n'étaient plus certains de leur choix, ces derniers n'ont pas voulu s'engager dans un grand projet interdisciplinaire sur le thème de l'action, de sorte que Christiane leur a proposé des projets de moindre envergure, mais non moins intéressants.

Examinons deux projets qui ont été réalisés en 2e secondaire et un autre en 3e secondaire. L'un intitulé «Les fresques de l'histoire» permet d'intégrer les arts, l'histoire et le français, mais moins les mathématiques et les sciences, tandis que celui qui est appelé «Au fil de l'eau» porte surtout sur les sciences, le français et les arts.

En ce qui concerne le premier projet, les élèves regroupés en huit équipes, une par époque, doivent en faire la synthèse sur une fresque. Il est facile d'imaginer la difficulté de la tâche pour des élèves de 2e secondaire. Ils doivent se remémorer ce qu'ils savent sur l'époque en question (lectures, films, bandes dessinées, etc.), définir ce qu'ils aimeraient connaître et faire la recherche, déterminer les caractéristiques de l'époque et s'entendre sur les images qui les illustrent le mieux, dessiner les croquis de leurs fresques et discuter avec leurs professeurs pour s'assurer qu'ils ont vraiment retenu les éléments essentiels. Puis ils recommencent le croquis jusqu'à l'obtention d'un résultat satisfaisant avant de réaliser la fresque avec de la jute et de la peinture. Les étapes d'objectivation sont cruciales, car les élèves apprennent à justifier leurs choix. Ils doivent également établir des liens avec l'époque qui précède et celle qui suit. La notion de synthèse est à construire. De plus, ils doivent présenter l'époque sur laquelle ils ont travaillé aux autres élèves qui doivent l'apprendre à leur tour. La qualité de leur travail a de l'importance. Il faut dire que les fresques ont été exposées au Salon du livre de l'Outaouais.

Quant au projet «Au fil de l'eau», il consiste à rendre compte dans une production visuelle du rôle de l'eau dans le développement de la société québécoise. Il suppose donc de faire une longue recherche, dont un voyage sur le Saint-Laurent pour collecter des images vidéo ou plutôt des photographies, parce que la production ressemblera plus à des articles comme ceux que l'on trouve dans la revue *Géo* qu'à une vidéo, cette dernière ayant été expérimentée et demandant trop de temps.

En 3e secondaire, Christiane a suggéré à ses élèves de concevoir en équipe un projet en géographie qui intègre au moins trois matières. Le contenu est divisé par thème: l'eau, la population, la forêt, etc. Les équipes doivent d'abord décider de quelle façon ils vont procéder, puis faire une présentation pour que les autres élèves apprennent. Ils n'en sont donc plus à préparer des présentations de cinq à dix minutes mais plutôt des cours complets. Ils sont devenus des professeurs. Ils ont conçu des activités pour les élèves, ont construit des jeux et préparé des devoirs.

Ces exemples de projets permettent de voir que, chaque fois, les élèves ont à mettre à contribution un grand nombre de connaissances et d'habiletés pour accomplir la tâche demandée, ce qui s'avère beaucoup plus difficile que de rester assis à écouter le professeur parler. Il n'est guère étonnant que, de temps en temps, ils demandent grâce et réclament un cours ordinaire, le temps de souffler un peu.

Photo: Denis Garon

Les compétences acquises par les élèves

Lorsque nous avons demandé à l'équipe quelles compétences leur approche pédagogique permettait d'acquérir, ils ont tout de suite nommé les compétences sociales. Étant constamment en interaction, les élèves apprennent à négocier avec leurs camarades, à s'ouvrir à la diversité des points de vue, à changer leur perception des autres, à coopérer et à régler des conflits. Ils acquièrent ainsi une démarche de travail. Ils apprennent à analyser une tâche, à traiter de l'information, ce qui n'est pas facile parce qu'ils ont l'habitude de la prendre telle quelle, à utiliser des ressources variées, à les comparer et à les critiquer, à porter un regard sur eux-mêmes et sur ce qu'ils font. Ils découvrent aussi comment défendre leur point de vue avec des arguments valables. Ils deviennent ainsi habiles à communiquer les résultats de leurs travaux de diverses façons. Comme les enseignants suivent leurs élèves, ils peuvent facilement vérifier l'utilisation qu'ils font d'une année à l'autre des compétences acquises et constater une amélioration progressive de celles-ci. Comme le note Christiane, elle a vu des élèves s'épanouir vraiment en 3e secondaire. Les enseignants connaissent bien leurs élèves et savent de quoi ils sont capables. Aussi n'hésitent-ils pas à les pousser à aller plus loin. Ils sont d'ailleurs convaincus qu'avec leur approche pédagogique les élèves apprennent plus et mieux. Cependant, même s'ils ont beaucoup avancé en ce qui concerne l'évaluation, il leur faudra amener encore plus les élèves à nommer ce qu'ils ont appris dans leurs projets pour qu'aucun n'ait l'impression de n'avoir rien appris et que tous puissent dépasser l'énumération des éléments du programme et mettre le doigt sur les apprentissages réellement effectués.

Les compétences exigées des enseignants

Quelles compétences faut-il avoir pour enseigner de cette façon? Les membres de l'équipe se jettent quelques regards complices et les réponses fusent: avoir l'esprit ouvert, désirer apprendre, se faire confiance, partager le pouvoir avec l'élève, accepter de ne pas tout savoir, prendre des risques, avoir une vision globale des choses, ne pas avoir peur de se soumettre à la critique des autres, s'obliger à l'objectivation, ne pas se sentir menacé lorsqu'on parle d'approche pédagogique, être capable de travailler en équipe, être physiquement en forme et aimer les adolescents. Pas un mot sur la capacité de créer des situations d'apprentissage complexes ou de diriger des élèves en cours de projet ou de différencier les interventions. Ces compétences doivent être tellement assimilées que les enseignants ne pensent même pas à les nommer. Pourtant, il est évident qu'ils en témoignent constamment. De plus, ils font preuve d'une énergie extraordinaire. Comment arrivent-ils à se maintenir à flot et à se ressourcer? «*C'est essentiel d'avoir des alliés à l'intérieur et à l'extérieur*», affirme Christiane qui, comme François, participe à des comités de travail au ministère de l'Éducation et ailleurs. Avoir un réseau de communication est important. «*Puis*, souligne Micheline, *il y a les parents qui nous soutiennent*». Ils ont reçu une formation sur les nouvelles technologies, mais, plus que de la formation proprement dite, ils ont besoin de lieux de partage avec des personnes qui réfléchissent à la pédagogie. Ils apprécieraient avoir le soutien d'une l'université pour réaliser un projet de recherche-action et accepteraient volontiers de recevoir des stagiaires. Ils affirment apprendre beaucoup grâce au processus de résolution de problèmes dans lequel ils sont engagés.

Une approche en évolution

Depuis cinq ans, la pratique pédagogique de l'équipe de la voie artistique n'a pas cessé d'évoluer, et ce n'est pas fini. Christiane et François

s'apprêtaient à expérimenter le bilan des apprentissages à la fin du cycle en proposant aux élèves une situation d'évaluation complexe. Ils voulaient dégager quelques constatations pour améliorer leur pratique, expérimenter d'autres modèles, voir comment une équipe nouvelle pouvait appliquer le modèle avec peu de soutien.

De plus, ils allaient interroger les élèves des premières cohortes qui sont maintenant en 4e et en 5e secondaire pour voir où ils en sont et quel jugement ils portent sur leur formation. Comme ils se remettent constamment en question, nous avons eu le plaisir d'assister à une discussion passionnée sur les avantages et les inconvénients d'enseigner quatre matières. Il est évident qu'ils n'ont pas dit leur dernier mot et que la voie artistique est loin d'avoir pris une allure définitive.

UNE NOUVELLE AVENUE OUVERTE AUX ÉLÈVES

PISICUI, pour Projet d'intégration des sciences et de l'informatique en collaboration avec l'université et l'industrie, ne constitue nullement une voie étroite réservée aux élèves forts en sciences et en mathématiques, mais plutôt d'une avenue largement ouverte depuis septembre 1998 à tous les élèves de 1re secondaire curieux, qui aiment les sciences, mais surtout qui aiment chercher pour trouver une solution aux problèmes et qui acceptent de travailler en équipe. D'ailleurs, pour former des groupes équilibrés, l'équipe d'enseignants du projet s'est engagée à accueillir des élèves de force inégale, y compris des élèves qui auraient été en cheminement particulier. La composition des deux classes de cette voie qu'on peut appeler scientifique ressemble donc à celle des classes ordinaires; seule l'approche pédagogique change. Les enseignants, tous volontaires, qui y travaillent ainsi que le directeur adjoint qui en est responsable, nous en parlent avec enthousiasme. Nous vous les présentons:

- *Claudine Groulx* enseigne le français, la formation personnelle et sociale ainsi que l'enseignement religieux à mi-temps. Elle partage la tâche avec sa collègue Martyne;
- *Robert Guérin* enseigne la géographie et les mathématiques;
- *Brigitte Lussier* enseigne l'écologie et l'anglais;
- *Luc Prud'Homme*, directeur adjoint responsable de la voie scientifique, en est le concepteur;
- *Martyne Des Ruisseaux*, qui travaille à mi-temps cette année, partage sa tâche avec Claudine.

UNE OFFRE ATTRAYANTE

PISICUI offre aux élèves la possibilité de faire leurs apprentissages en travaillant le plus souvent possible dans des projets qui permettent l'intégration non seulement des sciences et de l'informatique, mais aussi des autres matières. Les projets sont réalisés en partenariat avec l'industrie. De plus, PISICUI fournit aux élèves l'occasion de découvrir les sciences dans des activités particulières qui ne font pas partie des programmes d'études.

Le projet procure également aux élèves un mode d'organisation favorable à la réalisation de projets intégrateurs, car le personnel qui y est affecté enseigne au moins deux matières et a dans son horaire des temps de concertation qui ont lieu au moment où les élèves suivent les cours d'éducation physique ou d'arts. N'ayant que deux groupes d'élèves, les enseignants les connaissent bien et peuvent mieux les soutenir.

Le partenariat avec l'industrie (compagnie MacLaren et Sterling) constitue un élément important du projet non seulement à cause de la contribution financière ou de l'expertise de cette dernière, mais surtout parce qu'elle peut soumettre aux élèves des problèmes réels des plus stimulants et leur permettre de voir à quoi peut bien servir dans la vraie vie le savoir appris à l'école.

Quant au partenariat avec l'Université du Québec, même s'il touche peu les élèves, on peut affirmer qu'il est précieux pour l'équipe, puisqu'elle sera ainsi accompagnée pour évaluer l'ensemble du projet. De plus, la recherche-action sur la façon de bâtir un partenariat avec l'industrie et d'intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication en classe sera utile à tout le milieu scolaire.

DES PROJETS QUI ONT DU SENS

Au cours de la première année de vie de PISICUI, trois projets ont été proposés aux élèves. Le premier, très court, constituait en quelque sorte une activité d'accueil et de démarrage de l'année. Il s'agissait d'un camping scientifique qui a eu lieu la troisième semaine de septembre. Nous parlerons davantage des deux autres qui sont réalisés en collaboration avec l'industrie. Le premier s'étend sur quelques mois et le deuxième sur presque toute l'année.

Photo: Denis Garon

CLAUDINE GROULX, LUC PRUD'HOMME, ROBERT GUÉRIN ET BRIGITTE LUSSIER

PARTICIPER À L'AMÉNAGEMENT D'UN MARAIS

Il existe dans la région un ruisseau très fréquenté par les oiseaux migrateurs au grand dam des agriculteurs dont les champs environnants devenaient totalement improductifs. L'entreprise Canards Illimités a eu le mandat d'aménager le ruisseau en marais. Brigitte Lussier est entrée en contact avec cet organisme pour expliquer en quoi consiste PISICUI à l'école et voir quel type de collaboration pourrait s'établir entre les deux. L'organisme a proposé à l'école quatre possibilités de participer à ses travaux: 1) identifier la sauvagine; 2) identifier les plantes qu'il y a dans le marais; 3) faire de la publicité, informer; 4) installer des nichoirs dans le marais pour y attirer certains types d'oiseaux.

L'école a retenu la deuxième activité. Il est facile d'entrevoir tout de suite les apprentissages que les élèves auront à faire pour accomplir cette tâche et la contribution que toutes les matières peuvent y apporter: de l'étude des plantes, des insectes, des oiseaux et de la faune en général dans un milieu humide à l'élaboration d'un projet d'aménagement d'un marais au moyen de digues, de la préparation d'un herbier à l'information sur le travail d'un technicien en biologie, de la nécessité de se protéger du soleil et des insectes à celle de ne pas nuire à l'environnement. Bref, voilà une situation d'apprentissage complexe qui a du sens pour les élèves et qui les amène à mobiliser connaissances et habiletés. Sans compter que, l'année prochaine, ils pourront constater l'efficacité de leur action en allant voir quels changements ont eu lieu après un an. Belle occasion de constater que, dans la vraie vie, on ne fait pas les choses à moitié et qu'il faut savoir pourquoi on agit de telle ou telle façon. Belle chance aussi de vérifier si l'on aime le travail manuel, le travail à l'extérieur ou plutôt la recherche, etc.

SOUMETTRE UN PROJET D'AMÉNAGEMENT D'UN TERRAIN

Le deuxième projet est soutenu par la compagnie McLaren de pâtes et papiers avec laquelle l'équipe de PISICUI entretient des relations assez suivies. Parmi les thèmes liés aux travaux de cette compagnie, l'école a choisi celui de la forêt. Les élèves auront à relever le défi de soumettre un projet d'aménagement d'un golf, d'un camping et d'une base de plein air sur un terrain qui lui appartient. Accompagnés d'un ingénieur forestier, ils ont visité le terrain et examiné ses particularités. Chaque classe est divisée en trois groupes, et chaque groupe s'occupe d'un des aspects du projet. Les élèves ont rencontré une personne-ressource, propriétaire d'un golf et d'un camping. Ils ont découvert qu'il y avait beaucoup de pollution associée à un terrain de

golf et qu'ils auraient fort à faire pour se conformer aux normes du ministère de l'Environnement. Ils se sont aussi aperçus qu'il leur faudrait penser à la mise en marché et se préoccuper des coûts. Ils en étaient déjà à vouloir acheter le terrain voisin immédiatement, avant que le prix monte. Lorsqu'ils auront pris des décisions en ce qui concerne l'aménagement de leur terrain, les élèves devront, avec l'aide du professeur d'arts, construire une maquette. Dans un jeu de rôle, ils soumettront leur projet au conseil municipal ; les jeunes interpréteront les rôles du maire, des commerçants et des représentants d'organismes. Ils doivent prévoir qu'il y aura de l'opposition de la part des amis de la faune, de la population qui ne veut pas de golf dans sa cour, etc. Ils devront avoir des réponses à toutes les questions : Où iront les eaux usées ? Que fera-t-on du bois coupé ? etc.

À cette dernière étape, il faudra décider si le projet est viable ou non. Est-il besoin de préciser de quelle manière toutes les matières peuvent s'intégrer dans un projet comme celui-là ? Est-il besoin d'ajouter à quel point le rôle des enseignants est capital non seulement pour faciliter l'accès à diverses ressources, mais aussi pour faire réfléchir les élèves à tous les aspects à considérer au moment de prendre une décision et pour les amener à distinguer l'essentiel de l'accessoire.

Les activités scientifiques et les questions des élèves

À la fin de chaque cycle de neuf jours, les élèves ont à faire des activités scientifiques qu'animent les enseignants. Les activités intégrées à l'horaire des élèves, ont pour but de leur donner une idée, dès le début du secondaire, de ce que sont réellement les sciences comme la physique, la chimie, l'électronique, l'aéronautique, etc. Grâce à ces activités, tout le monde apprend en même temps, étant donné que les enseignants ne sont pas des spécialistes dans ces domaines. Ils s'inspirent d'émissions de télévision sur les sciences et consultent abondamment la revue *Les débrouillards*.

Quant aux questions que soulèvent spontanément les élèves, elles donnent lieu à de mini-projets de recherche et d'expérimentation. Lorsqu'un élève se demande si sa plante changera de couleur s'il la

Photo : Denis Garon

place dans de l'eau colorée, l'enseignant l'incite à tenter l'expérience. Aucune question n'est repoussée, mais il faut que l'élève cherche une réponse. De plus, les élèves doivent présenter les résultats de leurs expériences dans la langue de Shakespeare.

Sur le chemin des compétences

Peut-on parler d'approche pédagogique qui favorise l'acquisition de compétences ? Il semble que oui. On y trouve des situations d'apprentissage complexes et qui ont du sens pour l'élève, des élèves actifs à tous points de vue, beaucoup d'interaction, des enseignants qui se préoccupent d'établir des liens même si leur enseignement n'est pas toujours greffé au projet, une grande quantité de données à traiter, de la communication sous diverses formes et de l'objectivation tout au long de la démarche.

Les membres de l'équipe sont certains que les élèves acquièrent des compétences, même s'ils ne les évaluent pas comme telles. En effet, le défi qu'ils avaient à relever cette année touchait la mise en place de la structure, la familiarisation avec une deuxième matière, l'élaboration de projets et l'établissement du partenariat avec l'industrie. L'évaluation fera sans aucun doute l'objet d'une réflexion au cours de la deuxième année.

Pour l'instant, les enseignants visés s'attardent à l'amélioration de leurs propres compétences, notamment en informatique qu'ils doivent intégrer à leur enseignement et en sciences pour animer les activités. Ils pensent aussi à recevoir de la formation en pédagogie du projet.

Cela dit, ils constatent à quel point les élèves sont motivés et engagés dans leurs apprentissages. Ils ne s'absentent pas, même lorsqu'ils sont malades. Ils viennent travailler à l'ordinateur à l'heure du dîner à tel point que les enseignants ont dû mettre des règles pour s'assurer que tous profitent des appareils.

Une formule avantageuse mais exigeante

Pour les enseignants, le grand avantage d'utiliser cette formule, outre le fait qu'elle donne du sens aux apprentissages, c'est qu'en leur faisant épargner du temps dans certaines matières, elle leur en laisse dans d'autres pour aider les élèves en difficulté, comme cela a été le cas en mathématiques.

Cependant, cette formule est exigeante, particulièrement au moment où les projets sont à construire et les nouveaux contenus à enseigner, parce qu'elle nécessite beaucoup de concertation entre les enseignants et de nombreuses communications avec les parents. De plus, il faut chercher des ressources et régler tous les détails des sorties. L'année prochaine sera aussi une année bien remplie, car l'équipe suivra les élèves en 2e secondaire. Il faut donc disposer de ressources supplémentaires pour démarrer. Heureusement, PISICUI a obtenu une subvention du ministère de l'Industrie, du Commerce, des Sciences et de la Technologie.

La formule est emballante au point que Brigitte affirme qu'elle aurait beaucoup de difficulté à revenir en classe ordinaire où il lui faudrait répéter six fois le même cours et suivre 200 élèves. Elle est certainement attirante, parce que Luc Prud'Homme affirme qu'il n'a eu aucune difficulté à recruter des enseignants volontaires en 1re secondaire. Il considère toutefois que, pour vraiment faire acquérir des compétences aux élèves, il faut penser à un modèle d'organisation scolaire qui permet à une équipe d'enseignants de travailler avec un plus petit nombre d'élèves.

En conclusion

On a eu maintes fois l'occasion de constater l'efficacité de la pédagogie du projet pour faire acquérir des compétences aux élèves, mais il faut bien admettre que les structures actuelles de l'école manquent de souplesse et ne favorisent ni la mise en œuvre d'une approche par projet ni la prise en charge d'un certain nombre d'élèves par une équipe d'enseignants. Actuellement, les projets qui fonctionnent, comme ceux de l'école Hormisdas-Gamelin, sont acceptés tant qu'ils n'ont pas trop de répercussions sur les tâches de l'ensemble du personnel enseignant. Lorsque l'effectif scolaire est en croissance, tout va bien. Dans le cas contraire, tout peut être remis en question.

De plus, les salles de classe ne se prêtent guère à la pédagogie du projet. Conçues pour l'enseignement magistral, elles sont généralement trop exiguës pour favoriser le travail en équipe et l'utilisation d'un matériel diversifié.

Il faut donc espérer que la réforme en cours entraînera dans son sillage la possibilité de lever certaines contraintes pour que ceux et celles qui sont déjà engagés dans des approches pédagogiques axées sur l'acquisition de compétences puissent avoir un peu plus de liberté et, peut-être, donner à d'autres le goût d'en faire autant.

1. Luce BROSSARD. « La voie artistique à l'école Hormisdas-Gamelin : autre approche pédagogique, autre évaluation », *Vie pédagogique*, n° 103, avril-mai 1997, p. 34.

DANS LA CLASSE DE MATHÉMATIQUE AU PRIMAIRE

par Richard Pallascio, Louise Lafortune, Lise Laurence et Louis-Philippe Gaudreau

Comme beaucoup le savent déjà, un nouveau curriculum sera implanté au Québec en l'an 2000 au premier cycle du primaire. Cependant, dès septembre 1999, les écoles pourront commencer à se l'approprier. Ce nouveau curriculum comporte des changements fondamentaux qui s'appuient sur des orientations liées à la construction de compétences par le développement d'habiletés et de capacités. À titre d'exemples, en mathématique, ces compétences seront *d'actualiser des concepts et des procédures mathématiques* ou encore *d'apprécier la contribution de la mathématique aux différentes sphères de l'activité humaine*. Même si ces compétences sont expliquées dans les programmes d'études, qu'elles sont associées à des habiletés et à des capacités précises, beaucoup de personnes se demandent comment les faire construire en classe. C'est pourquoi nous avons tenté l'aventure d'explorer l'application d'une des compétences à développer en mathématique à l'aide d'une activité principalement conçue pour le premier cycle du primaire.

Nous décrivons d'abord les éléments de base de la conception de la mathématique pour ce qui est de l'enseignement primaire. Nous présentons ensuite les compétences mathématiques à développer en approfondissant celle qui consiste à *communiquer à l'aide du langage mathématique*. Enfin, nous abordons les effets de l'application d'un programme de formation élaboré autour de compétences sur l'enseignement et sur la formation des jeunes.

1. Une conception de la mathématique

Selon le nouveau curriculum, la mathématique contribue au développement des capacités intellectuelles des élèves, consolide leur autonomie, facilite la poursuite de leur formation postsecondaire et leur fournit des outils conceptuels appropriés pour assurer leur rôle dans une société de plus en plus exigeante. La mathématique est aussi considérée comme un langage universel de communication et un outil d'abstraction. Toutefois, l'acquisition de ce langage exige que les élèves s'approprient des principes, des lois et des règles.

Dans le nouveau curriculum, la résolution de problèmes est au cœur du développement de la mathématique. C'est par elle et pour elle que se développent les concepts et les procédures mathématiques de même que le langage mathématique. Toutes ces actions permettent d'apprécier la contribution de la mathématique aux différentes sphères de l'activité humaine.

Les concepts mathématiques qui contribuent au développement mental des élèves appartiennent aux domaines des nombres et des opérations, de la géométrie et de la mesure, de la probabilité et de la statistique. Grâce à sa formation mathématique, l'élève du primaire est amené à suivre son intuition quant aux nombres pour pouvoir juger de la pertinence de ses stratégies et de ses calculs. Pour y arriver, il utilise le calcul mental, l'estimation, la calculatrice ainsi que le calcul écrit. Une formation axée sur la manipulation et l'observation d'objets le rend aussi en mesure de percevoir et d'utiliser les relations spatiales et de faire appel à son sens de la mesure, à la jonction des nombres et de la géométrie, en vue d'avoir une meilleure maîtrise de son environnement. L'interprétation de tableaux, de graphiques, de diagrammes et de résultats probabilistes et statistiques donne l'occasion à l'élève de s'intégrer plus facilement au monde d'aujourd'hui et de demain. Par le développement des compétences mathématiques, l'élève voit graduellement son autonomie s'accroître, ce qui lui permet de faire face à des situations de plus en plus variées et exigeantes.

Le nouveau curriculum est rédigé en fonction de compétences, de capacités et d'habiletés. La compétence est présentée comme « un savoir-agir qui fait suite à l'intégration et à la mobilisation d'un ensemble de capacités, d'habiletés et de connaissances utilisées efficacement, dans des situations similaires » (MEQ, 1999, p. 66). C'est « le résultat d'apprentissage que les élèves devront maîtriser à la fin d'un cycle scolaire » . Le contexte de réalisation précise le contenu et le degré de difficulté des tâches auxquelles seront soumis les élèves, lors de l'apprentissage et de l'évaluation, tandis que « les capacités sont des savoir-faire qui intègrent des habiletés et des contenus disciplinaires ».

Photo : Denis Garon

2. Des compétences mathématiques au primaire

Voici les compétences à développer proposées dans le programme de mathématique du primaire dans la version d'avril 1999.

Compétence 1

Résoudre une situation-problème en appliquant un processus faisant appel à des stratégies, à l'aide de référentiels à sa disposition, individuellement, en équipe ou collectivement, et portant sur les nombres, la géométrie et la mesure, la probabilité et la statistique.

Compétence 2

Actualiser des concepts et des procédures mathématiques dans des situations variées en utilisant un matériel de manipulation ainsi que la technologie, en traduisant la manipulation d'objets physiques ou mathématiques en langage symbolique et parlé, en accordant une place au calcul mental, à l'estimation, à l'utilisation de la calculatrice ainsi qu'au calcul écrit.

COMPETENCE 3

Communiquer à l'aide du langage mathématique en faisant appel à un vocabulaire ou un symbolisme afin de soutenir un questionnement, une explication ou une affirmation et en résolvant fréquemment des situations-problèmes, tout en expliquant ses solutions et en les partageant avec ses camarades.

COMPETENCE 4

Apprécier la contribution de la mathématique aux différentes sphères de l'activité humaine en faisant des liens entre la mathématique et des situations de sa vie quotidienne, en utilisant du matériel usuel et la technologie pour favoriser l'apprentissage des nombres, de la géométrie et de la mesure, de la probabilité et de la statistique.

Comme nous proposons, à titre d'exemple, une activité pour appliquer la compétence 3, nous indiquons les capacités sous-jacentes au développement de cette compétence : s'approprier le vocabulaire mathématique ; établir des liens entre le langage mathématique et le langage courant ; transmettre ou interpréter des messages à caractère mathématique. Nous avons choisi la compétence 3 qui consiste à *communiquer à l'aide du langage mathématique*, car, comme la compétence 4, elle nous semblait différente des compétences qui relèvent habituellement de l'apprentissage de la mathématique comme *résoudre une situation-problème* et *actualiser des concepts et des procédures mathématiques*. Pour démontrer le développement possible de cette compétence dans la classe de mathématique au premier cycle du primaire, nous proposons une activité d'apprentissage de la mathématique.

3. UN EXEMPLE D'ACTIVITÉ : LA PRODUCTION D'UNE MURALE COLLECTIVE

Notre but est d'illustrer certains éléments d'une compétence mathématique, les liens à établir entre le programme de mathématique et le Programme des programmes et ce que l'approche par compétences peut signifier dans la classe autant pour l'élève que pour l'enseignant ou l'enseignante.

Étant donné que la compétence à développer et les capacités qui la décrivent sont identiques du premier au cinquième cycle, il va de soi que l'activité présentée ci-après correspond surtout aux habiletés du premier cycle sous-jacentes aux capacités. Comme une compétence est constituée de nombreux éléments, l'élève ne réussira à la développer que s'il se trouve dans des situations variées couvrant l'ensemble du champ de la compétence. Cette activité n'a donc pas la prétention de cerner l'ensemble des éléments constitutifs de la compétence. Tout au plus présente-t-elle des idées d'interventions possibles en classe liées à la compétence énoncée.

Cette activité ressemble en plusieurs points à celles que les élèves font actuellement en classe. La nouveauté qu'introduit l'approche par compétences n'est pas l'activité en soi, mais la façon dont nous gérons les apprentissages des élèves pour que ces derniers prennent réellement conscience de leurs acquis et puissent les réinvestir. Cette approche suppose aussi de situer notre pratique pédagogique dans une perspective plus large que d'habitude.

L'activité décrite ci-après pourrait s'inscrire à l'intérieur d'une situation plus vaste amorcée par les thématiques liées au domaine d'expérience de vie du Programme des programmes qu'est l'environnement. En effet, l'élève du premier cycle doit explorer des milieux naturels et construits en y repérant des éléments diversifiés. L'activité en question fait surtout mention des actions mathématiques à entreprendre, mais s'y greffent quelques éléments rattachés au Programme des programmes pour mieux exprimer les liens possibles à établir. Bien d'autres pistes pourraient ainsi être exploitées.

Activité proposée —

Produire une murale collective représentant une scène.

Thème de la murale —

« Jouer dehors ! » (Le thème pourrait être différent et déterminé par le groupe.)

L'activité est découpée en sept étapes d'une durée variable.

ÉTAPE 1

La première rencontre peut être animée par la chargée de classe ou une spécialiste en arts plastiques, un thème comme celui-ci étant source d'interdisciplinarité et une occasion pour le personnel enseignant de travailler en coopération.

L'enseignante explique aux élèves le type de travail à faire : une murale dont le thème est « Jouer dehors ! ». Pour atteindre ce but, les élèves devront vivre des situations qui leur permettront de dresser le plan de la murale et de découvrir les techniques qu'il faut utiliser pour la construire. Une discussion collective portant sur la scène qui sera représentée sur la murale pourrait suivre : choix de la saison, choix d'éléments constitutifs de la scène (personnages, animaux, objets, bâtiments, par exemple), disposition des éléments les uns par rapport aux autres, etc.

Tâche :

Dessiner individuellement une partie de la scène selon son choix à l'aide d'un certain nombre d'éléments constitutifs, par exemple, un enfant qui joue à la balle avec son chien.

Matériel :

Feuille de papier, crayon (mine) ou autre type de crayon selon la technique retenue.

ÉTAPE 2

L'enseignante invite chaque élève à présenter son dessin et à expliquer son choix d'éléments constitutifs et leur disposition les uns par rapport aux autres. Lorsque les dessins montrent des rapports non raisonnables entre certains éléments, elle amène les élèves à les expliquer et à tenter d'en trouver un plus réaliste, sans toutefois fournir trop de précisions. Les élèves sont amenés à examiner les dessins des autres. Il importe d'éviter de donner les réponses ; il faut trouver des moyens de faire découvrir la notion de rapport estimé. Les dessins peuvent être commentés en équipe d'abord, puis en grand groupe en vue de faciliter les comparaisons et de susciter une première prise de conscience des lacunes ou des disproportions observées. Les élèves devraient alors utiliser des termes comme *plus grand que*, *plus petit que*, *deux fois plus grand*, *de même grandeur*, etc. pour expliquer les rapports entre les éléments de leurs dessins. La validation des choix des élèves et la découverte des rapports avec la réalité s'effectuent à l'étape suivante.

P.M.[1] *: transmettre un message à caractère mathématique, exprimer ses idées mathématiques et utiliser un vocabulaire approprié qui peut ne pas être conventionnel.*

Contenus disciplinaires : repérage, mesure, rapport, estimation.

ÉTAPE 3

L'enseignante invite les élèves à organiser un trajet à l'extérieur de l'école qui leur donnera l'occasion d'observer différents éléments et de les comparer. Ainsi, un élève pourrait mentionner qu'un jeune arbre a une hauteur équivalant à environ la grandeur de deux élèves de la classe, tandis qu'un autre pourrait indiquer qu'un chien se tenant debout lui arrive à la taille et qu'il est donc un peu plus grand que le chien.

Une fois le trajet terminé, les élèves échangent des idées sur les découvertes faites et revoient les rapports déterminés antérieurement. Ils pourraient noter à l'aide de flèches les modifications qu'ils souhaitent apporter à leur dessin.

P.M. et contenus disciplinaires : repérage, mesure, rapport, estimation.

P.P. : explorer des milieux naturels et construits, découvrir la nature environnante, observer son milieu et désigner divers éléments constitutifs de son milieu.

Thématiques : monde des vivants, ressources naturelles de son environnement, exploration, exploitation et amélioration de l'environnement.

ÉTAPE 4

En équipe de quatre, l'enseignante invite les élèves à identifier les figures planes qu'ils ont utilisées pour créer leurs dessins et à dire ce que ces figures représentent dans l'espace. Ainsi, un élève a utilisé un cercle pour dessiner le soleil qui est en réalité une sphère, un autre a utilisé un rectangle pour représenter un édifice en forme de prisme rectangulaire.

Pour faciliter le travail de recherche, il suffit de mettre à la disposition des élèves les ateliers suivants pour qu'ils aient la liberté d'explorer ce qui leur semble le plus pertinent :

1. Les empreintes

   Étendre de la pâte à modeler sur laquelle est pressé un solide

1. Les abréviations P.M. et P.P. indiquent, d'une part, le lien entre l'activité et la compétence mathématique, et d'autre part, le Programme des programmes.

Photo : Denis Garon

géométrique pour faire apparaître une empreinte. Les élèves peuvent ainsi y découvrir qu'un objet peut avoir des empreintes semblables ou non.

2. Le rétroprojecteur
   Placer un à un des solides géométriques ou des objets pris dans la classe sur le rétroprojecteur et observer l'ombre produite selon la position de l'objet sur l'appareil.
3. Les vues
   Observer des objets à partir de différentes vues (dessus, côté, devant) pour découvrir le dessin qui pourrait les représenter et inversement.
4. Les revues ou les circulaires
   Feuilleter des revues ou des circulaires et examiner comment les objets sont représentés sur papier.

Ces ateliers favorisent la discussion entre les élèves et leur permettent d'étoffer leurs idées pour mieux les exprimer par la suite.

Lorsque le travail d'équipe est terminé, l'enseignante place de grands cerceaux par terre. Les élèves placent dans un cerceau une figure plane, telle que le cercle, le rectangle, le triangle, etc.

Tâche :

> chaque équipe place dans un cerceau le nom des objets ou des exemples d'objets trouvés dans la classe qui pourraient être représentés sur un dessin par la figure donnée et explique son choix.

De la sorte, un élève pourrait mettre une boîte de mouchoirs de papier à l'intérieur du cerceau associé au rectangle en expliquant que peu importe l'angle sous lequel il le regarde, c'est toujours un rectangle. Un autre pourrait hésiter à placer une corbeille à papier cylindrique dans le cerceau représentant le rectangle ou le cercle. Des élèves suggéreront sûrement de poser les cercles les uns en partie par dessus les autres pour créer une zone commune aux deux cercles ; un objet mis dans cette zone possédera donc plus d'une propriété. Des discussions intéressantes pourraient s'amorcer sur la possibilité de dessiner un objet sous un angle faisant apparaître plus d'une face. À titre d'exemple, une face rectangulaire devient un parallélogramme lorsqu'elle est dessinée en perspective.

Ces discussions sont très importantes dans le développement des compétences mathématiques de l'élève. En effet, les figures mathématiques n'existent que pour leur pouvoir à nous représenter la réalité qui nous entoure et à agir sur elle. Ce sont très souvent les questions spontanées et à caractère « philosophique » des élèves qui leur permettent de se construire une représentation de la mathématique qui va faciliter leurs apprentissages subséquents.

P.M. : s'approprier le vocabulaire mathématique, utiliser correctement les termes et les symboles mathématiques et faire appel à son expérience et à ses connaissances personnelles.

Transmettre des messages à caractère mathématique, exprimer ses idées mathématiques et les défendre, utiliser un vocabulaire se rapprochant le plus possible du sens mathématique, accepter d'autres points de vue, les critiquer et essayer de les comprendre et accepter d'échanger ses idées avec d'autres.

Contenus disciplinaires : géométrie des solides et des figures planes.

Étape 5

L'enseignante planifie un second trajet à l'extérieur pour observer les objets qui se retrouvent dans l'environnement et pour y associer une ou des figures planes explicitement apparentes (ex. : un trapèze observé à partir du toit d'une maison) ou qui peuvent s'apparenter à un objet (ex. : un sapin peut avoir la forme d'un triangle sans en être composé). Une fois le trajet terminé, une discussion s'engage sur les découvertes faites. Au cours de celle-ci, l'enseignante invite les élèves à utiliser le vocabulaire mathématique approprié ou qui se rapproche le plus possible du sens mathématique et utilise un synonyme si un terme est trop complexe.

P.M. : transmettre ou interpréter des messages à caractère mathématique, exprimer ses idées mathématiques et utiliser un vocabulaire se rapprochant le plus possible du sens mathématique.

Contenus disciplinaires : géométrie des solides et des figures planes.

P.P. : explorer des milieux naturels et construits, découvrir la nature environnante, observer son milieu et désigner divers éléments constitutifs de son milieu.

Étape 6

Chaque élève est invité à refaire le dessin réalisé au premier temps en y apportant les modifications suggérées au cours des discussions qui ont suivi les activités antérieures. La dimension des objets ou des personnages comme leur disposition peuvent changer. Pour connaître différentes techniques d'arts plastiques, il suffit d'en utiliser une autre pour le deuxième dessin.

En équipe de quatre, les élèves montrent leur nouvelle réalisation et expliquent les modifications apportées en présentant les deux dessins. Aux fins d'évaluation, les dessins seront conservés dans le portfolio de chaque élève. L'enseignante tout comme les parents pourront constater les apprentissages effectués à la suite de cette séquence d'activités d'apprentissage.

Les élèves partagent ce qu'ils savent maintenant et ce qu'ils ne savaient pas avant d'entreprendre cette série d'activités, ce qui leur permet de prendre conscience qu'ils sont plus compétents qu'ils ne l'étaient avant. Plus précisément, ce partage peut être axé sur les compétences mathématiques nouvellement acquises pour que les élèves se rendent compte de la place de la mathématique dans le monde qui les entoure.

P.M. : transmettre ou interpréter des messages à caractère mathématique, exprimer ses idées mathématiques et utiliser un vocabulaire se rapprochant le plus possible du sens mathématique.

Contenus disciplinaires : repérage, mesure, géométrie des solides et des figures planes.

Étape 7

Pour faire réaliser la murale, deux possibilités s'offrent à l'enseignante. La première consiste à juxtaposer les différents dessins pour en faire

une scène, si, dans le premier temps, chaque élève en a créé une partie. La deuxième, un peu plus longue, exige que chaque élève reproduise une partie de la scène selon les caractéristiques établies par le groupe. C'est donc un nouveau dessin que chacun doit produire. Cette façon de procéder permet à l'enseignante de vérifier les acquis de chaque élève quant aux proportions et à la dimension des objets et des personnages.

Pour faciliter la réalisation de la murale, les élèves sont invités à dessiner leur partie de scène un à un pendant que les autres élèves vaquent à d'autres occupations. Une fois réalisée, la murale peut servir d'élément déclencheur pour rédiger une courte histoire associée à la scène. Les habiletés liées aux compétences en français viennent donc enrichir celles qui se sont développées grâce à la mathématique.

4. Incidences sur l'enseignement

Selon la pédagogie déjà utilisée en classe et la conception de la mathématique et de son enseignement, un curriculum axé sur le développement de compétences et la construction de compétences transversales a des incidences plus ou moins grandes sur l'enseignement. En voici quelques-unes qui peuvent découler d'un tel changement.

Accepter des modifications aux cours en fonction des questions des élèves

Lorsque l'enseignante propose aux élèves d'entrer dans un processus de construction collective des connaissances, elle doit s'attendre à remanier en partie ou en entier son plan de cours. Si les élèves posent des questions non prévues, celles-ci doivent être explorées avant de poursuivre le travail. Cette situation peut causer de l'insécurité chez ceux et celles qui ont l'habitude d'enseigner selon une certaine séquence. Pourtant, les élèves posent généralement des questions sensées, ce qui permet d'approfondir les notions, de mieux intégrer les apprentissages et de susciter une meilleure motivation. Dans le contexte d'une telle approche, pour tenir compte des questions impromptues des élèves, il faut accepter le fait qu'il y aura des changements qui pourront mener à de nouveaux apprentissages et qui feront appel aux connaissances ou aux habiletés des enseignantes et des enseignants.

Développer le sens du transfert

Pour mieux diriger les élèves dans leurs constructions et pour explorer avec eux des réponses à leurs questions, il importe de développer un sens du transfert, c'est-à-dire d'être capable d'établir les liens entre les questions posées et ce que les élèves ont appris dans d'autres matières ou années. Cette habileté s'acquiert avec la pratique et exige un sens de l'observation et une écoute des idées des élèves.

Écouter les idées des élèves

Même si ce n'est pas toujours évident, les questions et les idées que les élèves expriment sont souvent liées aux contenus déjà approfondis dans d'autres leçons ou à d'autres moments. Si l'enseignante porte attention à ce que les élèves relèvent, elle peut très bien savoir d'où proviennent leurs questions. Les élèves essaient trop souvent de comprendre les idées présentées par l'enseignante : « Essayez de faire comme je fais » ; « Tu te compliques la vie, je vais te montrer comment faire. » Il est préférable qu'elle parte des idées des élèves pour les aider à les approfondir et, ainsi, mieux les diriger dans la construction de leurs compétences.

Développer le sens de l'observation

Il est nécessaire que l'enseignante développe son sens de l'observation. Dans l'optique d'une pédagogie du changement et de l'innovation, le sens de l'observation devrait être orienté vers ce que les élèves comprennent, vers ce qu'ils construisent et moins vers les erreurs qu'ils commettent ou les difficultés qu'ils éprouvent. Ce nouveau type d'observation fournit l'occasion de faire remarquer les transferts possibles, les compétences acquises et les processus d'intégration en cause.

Découvrir sa propre créativité

L'ensemble de ces incidences sur l'enseignement laisse penser qu'il est impossible de se limiter à un manuel scolaire ou à un guide d'enseignement. Toute la créativité des enseignantes et des enseignants doit être mise à contribution ; elle va nécessairement mener à des approches diversifiées. Au cours d'une année, les activités mathématiques ne seront ni semblables, ni utilisées en même temps. C'est probablement une très bonne façon de se motiver à enseigner et de stimuler les élèves.

Une telle innovation dans la pédagogie au Québec ne peut que faire en sorte que, dans les classes, les enseignantes et les enseignants se demandent parfois où cela va les mener, vivent de l'insécurité, découvrent des plaisirs et amènent les élèves à faire des liens entre les disciplines. Il y aurait lieu de dire que c'est une pédagogie du changement et du risque, aussi bien que du plaisir et de l'intégration des apprentissages.

5. Incidences sur la formation des jeunes

Tous les changements de programmes ne seraient que cosmétiques s'ils n'avaient pour objet d'améliorer la formation des jeunes, c'est-à-dire de contribuer à former un individu toujours plus connaissant, plus compétent et plus intégré. Or, « il n'est pas incompatible pour un élève d'être heureux à l'école, d'avoir du plaisir à apprendre les mathématiques et de faire l'apprentissage conscient des enjeux cognitifs, culturels et sociaux de l'école. Le développement d'une vision plus personnaliste de l'individu ne peut que rapporter à long terme des dividendes, et pour la formation d'une personne autonome et responsable, et pour la formation mathématique d'une personne consciente des outils que peuvent lui apporter des connaissances et des méthodes mathématiques adéquates et adéquatement enseignées (CQEM, 1996) ». Le prochain programme est axé sur une approche de type constructiviste de la formation mathématique des jeunes pour ajouter du sens à la démarche de résolution de problèmes et pour rendre cette formation la plus globale possible.

Le caractère construit de la mathématique

La mathématique tire son origine de représentations du monde des quantités et des formes qui se sont d'abord développées à partir d'objets concrets. L'esprit humain, voulant pousser de plus en plus loin les limites de ces outils primitifs, en a progressivement abandonné la manipulation pour lui substituer des représentations de plus en plus abstraites.

Or, la mathématique est en général enseignée toute faite et non à faire et à refaire continuellement, et les élèves sont convaincus de son infaillibilité et de sa complétude. Ils n'ont la plupart du temps aucune idée de son caractère construit. Or, il est maintenant nécessaire d'encourager le développement conceptuel des élèves en mathématique en en assumant les conséquences pédagogiques, c'est-à-dire en leur faisant voir, comme ailleurs, la place du doute en mathématique, le statut approximatif des sciences mathématiques, le caractère métaphorique, instrumental et relatif de la mathématique, etc.

L'enfant qui explore très tôt la mathématique à la manière du mathématicien ou de la mathématicienne, en se posant plus ou moins explicitement des questions, en prenant des décisions sur la piste qu'il entreprend d'explorer et en énonçant des hypothèses sur ce qui l'attend au terme de son exploration, aura de la mathématique une idée bien différente de celui qui se la fera imposer plus ou moins comme un rite de passage à des études supérieures. Cet enfant aura appris pourquoi et quand il faut additionner, soustraire, ou faire une autre opération. Il aura appris que la mathématique est aussi le domaine de l'espace et des figures et que, comme les nombres, elle se présente sous une infinité de facettes, et qu'il est possible d'explorer une infinité de relations entre des figures, tout comme cela se faisait avec les nombres. Cet enfant aura en outre découvert qu'en de nombreux cas les nombres et les figures conjuguent leur richesse et leur diversité pour représenter différentes réalités du milieu dans lequel il vit.

La résolution de problèmes mathématiques

Il est devenu nécessaire d'enseigner aux élèves que la mathématique ne s'apprend pas, dans le sens d'apprendre « par cœur », mais qu'il importe d'en « faire » avant tout et

d'en comprendre le sens et l'utilité. Presque tous les programmes de mathématique mettent maintenant l'accent sur la part active que l'élève doit prendre dans ses apprentissages, de même que sur la contextualisation de la mathématique par une véritable résolution de problèmes.

L'élève initié au monde de la mathématique par une exploration de problèmes et de situations contextualisées saura aussi qu'il y a bien plus que la réponse à ces problèmes dans la mathématique. Il sera amené à mettre en lumière certaines régularités et règles mathématiques, à prendre conscience de l'efficacité de certaines démarches, et ces règles et démarches seront alors bien plus que ces formules mystérieuses que l'enseignement de la mathématique a trop souvent imposées à de jeunes esprits, plutôt mystifiés qu'émerveillés par ce qui leur était présenté.

Photo : Denis Garon

L'APPRENTISSAGE DE LA MATHÉMATIQUE

Il importe donc de respecter les élèves dans leur démarche en leur offrant la possibilité d'utiliser des objets concrets pour représenter les relations mathématiques liées à l'exploration du nombre et de l'espace, puis de substituer progressivement au matériel concret des moyens représentatifs de plus en plus abstraits. Il faudrait encourager les élèves à expérimenter et à vérifier les moyens qui permettent de réaliser une représentation juste de la réalité ou du problème explorés, à discuter entre eux de la pertinence de ces moyens, à analyser leurs erreurs et celles des autres, à en expliquer les causes, à réajuster leur compréhension de la situation ou des moyens de la représenter, etc.

Pour développer sa connaissance rationnelle, l'élève a besoin d'une marge de manœuvre, à moins que nous désirions produire une société robotisée. Le mathématicien Georg Cantor déclarait que l'essence de la mathématique résidait dans sa liberté ! Les élèves ont droit à l'intuition, à l'imagination et à la créativité, lorsqu'ils font de la mathématique !

Sans négliger les aspects conventionnels du symbolisme et du langage mathématique, il est important de faire voir que la mathématique n'est pas qu'un langage, mais qu'elle a plutôt un langage, et que celui-ci sert à lui donner du sens par rapport à ce qu'elle représente dans la réalité. De cette façon, nous éviterions peut-être une certaine fixation sur les significations contextuelles des problèmes arithmétiques travaillés au primaire, lors du passage à l'algèbre au secondaire au moment où d'autres critères de validation sont nécessaires, et même lors des études postsecondaires. Enfin, la mathématique constitue une discipline avec ses caractéristiques propres.

L'élève devrait être amené progressivement à distinguer les situations ou les parties d'une situation qui peuvent être « mathématisées », de celles qui ne le peuvent pas.

Il y a lieu de relativiser le recours aux procédures propres à la mathématique, qui, selon le niveau de connaissances de l'élève, peuvent et doivent varier. Lors d'une première phase d'exploration, l'élève élargit sa connaissance empirique, pour laquelle l'enseignement doit pouvoir offrir une certaine période de tâtonnement, de manipulation, et même de jeu, pour lui permettre d'énoncer ses propres questions et non pas celles du personnel enseignant ou des auteurs de manuels, de se fier à son intuition et à sa représentation de la réalité, tout en améliorant la qualité de ses communications verbales et écrites en mathématique. Ce n'est que l'aiguisement de cette perception qui lui permettra d'être en mesure d'accéder à une connaissance des concepts en jeu.

L'élève doit pouvoir articuler clairement et justifier ses résultats. Cette étape semble nécessaire pour qu'il puisse se fier aux résultats qu'il obtient à l'aide d'une démarche ou d'une formule, ainsi qu'à la possibilité de construire de nouvelles connaissances, règles ou formules à partir des acquis antérieurs. Une formation mathématique qui donne l'occasion aux élèves de réfléchir sur les choix qu'ils font, sur les problèmes qu'ils résolvent, sur les démarches qu'ils empruntent et sur les résultats qu'ils obtiennent leur permet aussi d'avoir le sentiment qu'ils maîtrisent la situation, qu'ils peuvent arriver à quelque chose et qu'ils peuvent réussir en mathématique.

Au-delà d'une connaissance des concepts mathématiques visés, normalement appuyée par une véritable résolution de problèmes, nous ne devons pas négliger l'apport de la mathématique dans la formation du jugement des élèves. Il nous faut donc travailler avec eux sur les procédures de justification, de preuve et de démonstration propres à la mathématique, puisqu'il s'agit de nous convaincre avant de convaincre les autres, et leur permettre de développer leur connaissance rationnelle.

La mathématique se construit par l'exploration et l'observation d'un ensemble de régularités et par la généralisation de celles-ci. Il est important d'amener les élèves à vérifier la validité des résultats obtenus, en particulier lorsqu'il s'agit de les utiliser pour poursuivre la construction d'une solution ou pour généraliser un phénomène.

Le meilleur moyen d'y parvenir est de permettre aux élèves d'agir sur leurs connaissances, c'est-à-dire de les rendre plus compétents !

Richard Pallascio est professeur au département de mathématique à l'Université du Québec à Montréal et chercheur au CIRADE, Louise Lafortune est professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et chercheure au CIRADE, Lise Laurence est conseillère pédagogique à la Commission scolaire la Seigneurie-des-Mille-Îles et Louis-Philippe Gaudreau est conseiller pédagogique à la Commission scolaire de la Capitale.

Références

CONSEIL QUÉBÉCOIS DE L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES (CQEM), *La formation mathématique des jeunes*, avis du Conseil québécois de l'enseignement des mathématiques, 1996.

QUÉBEC (GOUVERNEMENT), Direction de la formation générale des jeunes, *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, document de travail, version provisoire, ministère de l'Éducation, 1999.

SUR LA VOIE DES COMPÉTENCES

par Lise Brossard

Dans ce dossier, nous avons fait valoir l'importance de faire acquérir aux élèves de véritables compétences qui leur serviront tout au long de leur parcours scolaire et dans leur vie quotidienne. Nous avons aussi montré que les équipes-écoles ne sont pas toutes au même point en ce qui a trait à l'adoption de pratiques pédagogiques qui conviennent pour faire construire des compétences. Cependant, toutes devront un jour ou l'autre entrer dans la réforme du curriculum et en assurer la mise en œuvre. Quel que soit le lieu d'où l'on part, il faut débuter. Par quoi pourrait-on commencer?

Voici donc quelques pistes qui ressortent, nous semble-t-il, des textes de ce dossier mais aussi des lectures que nous avons faites et des discussions auxquelles nous avons participé. Pour ceux et celles qui voudraient aller plus loin dans l'exploration de l'approche par compétences, une liste de sites Web dressée par Arthur Marsolais se trouve à la fin du dossier.

1 Susciter l'adhésion au pourquoi de la réforme

Pour susciter l'adhésion de l'équipe-école aux raisons d'être de la réforme du curriculum et aux changements qui sont proposés, il faudrait d'abord, comme le suggère Philippe Perrenoud dans l'entrevue qu'il nous a accordée, les connaître et en discuter, avoir la possibilité d'exprimer ses doutes, ses inquiétudes, ses réticences ainsi que l'occasion de construire sa compréhension des différentes composantes de la réforme en cours. Que savent les équipes-écoles à propos de cette réforme. Ont-elles lu les textes fondateurs (le rapport Inchauspé *Réaffirmer l'école*, l'énoncé de politique *L'école, tout un programme*)? Connaissent-elles le bulletin *Virage* produit par le ministère de l'Éducation ainsi que le site?

Dans l'encadré à la page 48, Marthe Van Neste, directrice d'école, rend compte de la démarche de lecture commentée des textes fondateurs qu'elle a entreprise l'année dernière dans son école. Peut-être pourrait-on s'en inspirer?

Dans une commission scolaire de l'Estrie, les conseillers et conseillères pédagogiques ont préparé un atelier pour aider les directions d'école à construire leur compréhension des différents éléments de la réforme à l'aide des mots-clés des textes fondateurs et du symbole de l'arbre. Même si nous ne décrivons pas maintenant cet atelier, l'idée de faire travailler les membres de l'équipe-école à une tâche concrète afin de les amener à construire leur compréhension des principaux éléments de la réforme du curriculum peut certainement être retenue pour élaborer une activité adaptée à son milieu.

2 Construire le concept de compétence ainsi qu'une représentation de la façon dont une compétence s'acquiert

Pour aborder le concept de compétence ainsi que la pratique pédagogique qui convient pour faire acquérir des compétences aux élèves, il serait sûrement utile d'examiner de quelle façon on a acquis les siennes. Pourquoi ne pas organiser dans l'école une activité intitulée « Des compétences des profs à celles des élèves », dans laquelle les enseignants auraient à nommer leurs compétences, à reconnaître de quelle façon ils les ont acquises et à préciser comment ils aimeraient que les choses se passent s'ils devaient entreprendre aujourd'hui leur formation à l'enseignement? Il serait assez étonnant qu'ils ne s'entendent pas pour dire qu'ils les ont acquises dans l'action et dans la réflexion sur l'action. La transposition de ce constat aux élèves sautera certainement aux yeux de tous.

3 Jeter un regard sur sa pratique pédagogique

Les caractéristiques d'une approche pédagogique favorable à l'acquisition de compétences décrites à la page 21 pourraient être transformées en grille d'observation de sa pratique actuelle permettant de repérer les acquis sur lesquels l'enseignant ou l'enseignante peut s'appuyer ainsi que les lieux où des changements devront être apportés. Cet exercice permettrait à chacun et chacune de se fixer des priorités et de déterminer les aspects sur lesquels il ou elle veut travailler d'abord. Pour enrichir la grille d'analyse de sa pratique, nous vous suggérons de consulter la description du paradigme de l'apprentissage dans l'ouvrage de Jacques Tardif, intitulé *Intégrer les nouvelles technologies de l'information à l'école. Quelle cadre pédagogique?*

Photo : Denis Gervi

4 Commencer à travailler par cycle d'apprentissage

On peut, bien sûr, mener une réflexion sur les buts de l'organisation par cycles d'apprentissage, sur les avantages et les inconvénients d'une telle organisation, sur les conditions de réussite d'une bonne organisation par cycles, sur les différentes formules possibles : un enseignant qui suit ses élèves deux ans, le jumelage d'enseignantes de 1re et de 2e année, une classe multiprogramme, une équipe d'enseignants et d'enseignantes responsables de l'ensemble des élèves de 1re et de 2e, etc.). Cependant, comme la principale difficulté soulevée par ceux et celles qui ont commencé à y réfléchir semble celle de faire travailler les enseignants et les enseignantes en équipe, pourquoi ne pas proposer tout d'abord un projet commun, pas trop élaboré et pas trop long, qui aurait pour effet de créer des liens entre les personnes, de se parler de ce qui se fait en 1re et en 2e année, d'ouvrir un peu les portes des classes afin d'en arriver à constituer petit à petit des équipes de cycle capables de différencier les parcours qui mèneront les élèves à la réussite?

5 Assouplir l'organisation scolaire pour favoriser le travail par projets, multidisciplinaires de plus en plus

Il est évident que, au primaire, les directions d'école qui exigent des planifications minutées et morcelées pour l'enseignement de chacune

La réforme du curriculum : une façon d'y faire collectivement un premier pas

par Marthe Van Neste

« Nous entendons parler de la réforme, d'un nouveau curriculum et de nouveaux programmes. Il faudrait être informé sur ce qui nous attend. » C'est dans ces termes qu'en mai 1998, l'équipe-école formulait sa demande. Nous étions en train de définir les priorités à inscrire au plan d'action pour l'année 1998-1999.

En tant que directrice de l'école, j'ai accueilli cette demande avec empressement. Certes, comme dans toutes les écoles du Québec, l'école Saint-Michel est à l'an 1 de grands bouleversements : la prise en compte d'une nouvelle loi, l'installation du Conseil d'établissement, la contribution à la constitution d'une nouvelle commission scolaire. Les réunions d'information et les comités de travail se multiplient, on cherche des avenues inédites et il nous faut expliquer comment les choses se passent alors qu'on vient à peine, nous-mêmes, de comprendre les nouveaux mécanismes. Et, durant ce temps, les enfants bien réels sont là, la vie quotidienne de l'école continue !

Cependant, malgré ces transformations structurelles majeures, comment oublier ce qui constitue l'essentiel de la réforme : ce qui se passe dans la classe, ce qui va transformer un élève connaissant en un jeune compétent, ce qui change la pratique professionnelle ? Et cela, seule l'équipe-école peut s'en occuper.

Mais par où commencer ? Comment répondre à ce désir d'une équipe qui veut savoir et comprendre ? Comment concilier une tâche de direction tellement fragmentée au goût de travailler avec son équipe sur les « vraies questions » ? Comment se sentir raisonnablement confortable pour entreprendre ce long voyage au cœur de la pédagogie ? Voilà les sentiments qui m'animent alors que je cherche à dépister le « comment comprendre ».

J'ai finalement choisi une petite approche, toute simple, requérant peu de matériel, qui se place bien dans l'ordre du jour d'une réunion régulière : une approche qui va comme un gant à une direction d'école pressée, occupée, éparpillée ! C'est une lecture commentée de la politique éducative *L'école, tout un programme* que j'ai proposée à l'équipe.

Nous nous y sommes mis tout au long de l'année 1998-1999. À chaque réunion, nous avons placé cette lecture au premier point de l'ordre du jour, nous y avons consacré chaque fois une vingtaine de minutes. Nous avons fait cette lecture collective tranche par tranche et le document a été reconstitué peu à peu. En commençant par la page 1 nous avons progressé thème par thème : a. Le pourquoi de la réforme ; b. La mission de l'école ; c. L'environnement éducatif recherché ; d. Les domaines d'apprentissage, etc.

Au texte central de la politique se sont ajoutés d'autres textes qui venaient enrichir, expliciter ou préciser le thème présenté. Ainsi nous avons pris connaissance d'extraits du rapport Inchauspé, d'extraits de la Loi sur l'instruction publique, du calendrier d'élaboration et de révision du programme de formation, du dossier de *Vie pédagogique* sur les programmes d'études.

Comme directrice, mon rôle a été de m'approprier les textes et de les présenter en synthèse, de les illustrer à l'aide de schémas au tableau : à l'ancienne quoi !

À chaque présentation, nous commencions par faire un retour sur la partie déjà lue. La lecture s'est donc faite à partir d'un retour sur le déjà vu et d'une avancée dans le « nouveau ».

Au fur et à mesure que la compréhension du curriculum s'est installée, les questions sont devenues plus précises, plus insistantes, les effets plus perceptibles et aussi plus appréhendés. Au début, les principes de l'énoncé de politique sont apparus plutôt comme allant de soi et ont pu être perçus comme les bons vœux pieux habituels. Maintenant l'équipe sait qu'elle devra prendre des décisions d'importance quant à une organisation nouvelle de l'enseignement, à une pratique de classe différenciée qui permet à chaque élève de progresser à sa mesure.

Nous sommes en juin 1999 et avec le thème de la formation continue, nous venons de terminer les huit dernières pages de la politique. Au terme de cette expérience, nous concluons qu'une telle lecture ne peut constituer qu'une première démarche d'appropriation du curriculum, mais qu'elle est importante pour comprendre et commencer à intégrer le pourquoi et le quoi du changement. Nous avons avancé dans notre compréhension commune des orientations proposées, nous pouvons identifier les actions que nous faisons déjà et qui vont dans le sens du curriculum, nous en connaissons d'autres qu'il nous faudra modifier, voire abandonner.

Beaucoup d'interrogations demeurent dont la principale est sans doute de savoir si la cohérence à travers la turbulence est possible. Durant la prochaine année 1999-2000, on veut tenter de visualiser de quoi les changements auront l'air concrètement, on veut se doter de moyens efficaces dans la classe et dans l'école. On veut également rencontrer des enseignants et enseignantes qui vivent des organisations de classe nouvelles : classe multiâge, enseignants qui suivent leurs élèves deux ans, enseignement en équipe ou autre. On veut voir le programme de formation : les compétences transversales sont perçues comme une bonne idée, mais comment les intègre-t-on ? Toute la question de l'évaluation est encore nébuleuse. Bref, le chantier ne fait que s'amorcer dans l'école.

Notre lecture commentée vient de s'achever ; on ne peut plus éluder le nécessaire changement de vision et l'obligation que nous avons de passer collectivement du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Heureusement l'été est là pour nous réénergiser, septembre reviendra bien vite !

Marthe Van Neste était, en 1998-1999, directrice de l'école Saint-Michel à la Commission scolaire des Découvreurs.

des matières ne favorisent pas le travail par projets, non plus que le morcellement de l'enseignement par matière au secondaire. La difficulté sera sans doute plus facile à surmonter au primaire qu'au secondaire. Cependant, on a vu que même au secondaire, il y avait moyen de faire autrement. Par exemple, nous avons déjà parlé de l'expérience de l'école secondaire Paul-Gérin-Lajoie (voir *Vie pédagogique*, n° 104, septembre-octobre 1997, p. 32) qui avait décloisonné une partie de l'horaire pour permettre aux élèves de travailler à des projets. Nous rapportons dans le présent dossier l'expérience de l'école Hormisdas-Gamelin et celle du programme d'éducation internationale. Nous avons vu aussi que certains enseignants travaillent par projets dans leur propre discipline et tentent d'établir des liens avec leurs collègues. Nous pensons cependant qu'il sera nécessaire de penser autrement l'horaire des élèves et des enseignants et que, pour commencer, la marge de manœuvre qui sera laissée au milieu scolaire dans les programmes d'études pourrait servir à réaliser des projets collectifs auxquels participeraient les enseignants qui enseignent aux mêmes élèves.

6 Imaginer des tâches complexes dans les différentes disciplines

Rien de mieux pour se faire une idée de ce qu'est une tâche complexe que d'avoir quelques exemples sous la main. Les enseignants et les enseignantes que nous avons rencontrés pour constituer ce dossier en ont décrit quelques-unes. Dans les encadrés ci-contre, Normand Paris, Marc Prescott et Brigitte Gascon de l'école Joseph-François-Perrault présentent deux tâches qu'ils ont conçues, l'une en biologie générale et l'autre en mathématiques. Faire l'inventaire de toutes celles que les enseignants et les enseignantes ont proposées aux élèves ces dernières années permettrait certainement d'en faire profiter l'ensemble de l'équipe-école.

7 Réfléchir sur le type de matériel didactique qui convient à une approche par compétences

La plupart des enseignants qui ont commencé à modifier leur pratique

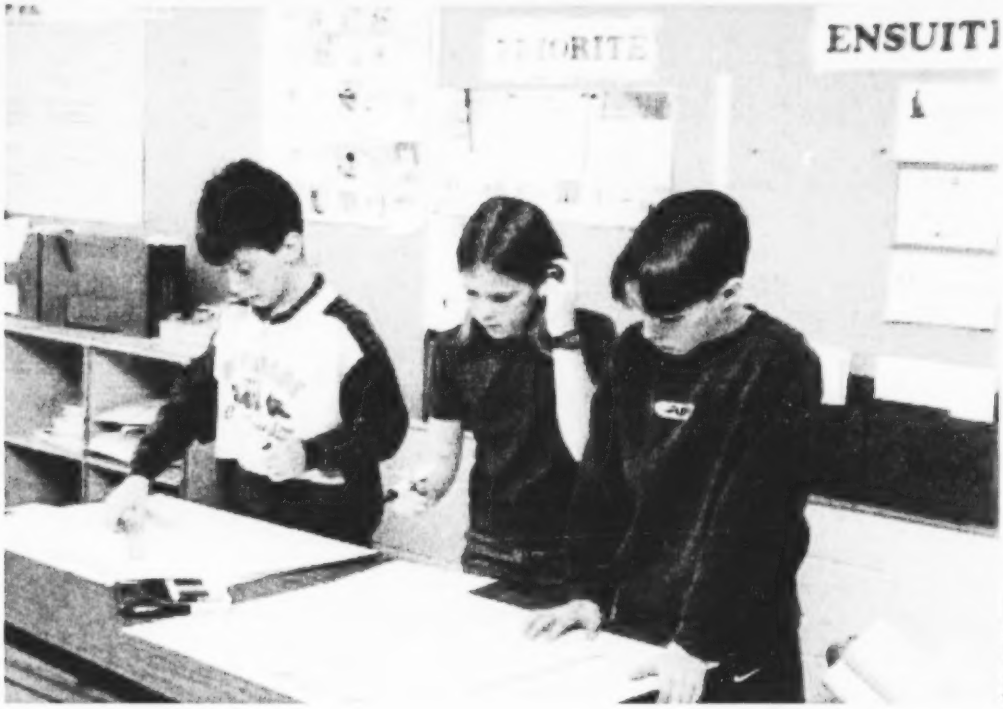


Photo : Denis Garon

pédagogique pour favoriser l'acquisition de compétences délaissent de plus en plus les cahiers d'exercices et même les manuels traditionnels pour inciter les élèves à chercher l'information dans d'autres types d'ouvrages, dans des banques de données, dans Internet, auprès d'experts, etc.

Il sera nécessaire, donc, de s'interroger non seulement sur le type de matériel didactique profitable aux élèves, mais aussi sur le matériel didactique utile aux enseignants. Dans une pédagogie des compétences, le matériel « prêt à utiliser » n'est pas nécessairement celui qui convient le mieux et il est préférable de prendre les devants pour préciser ce que l'on veut que d'attendre l'offre des producteurs. En amorçant cette réflexion, il se pourrait bien qu'on décide d'enrichir la bibliothèque de l'école.

Situation-problème

Biologie générale : 4e et 5e secondaire

Projet de construction d'une station spatiale habitée et autonome devant être opérationnelle en 2025

En tenant compte des futurs développements technologiques et des futurs besoins d'exploitation spatiale, douze pays, dont le nôtre, planifient la création d'une station spatiale géostationnaire dotée d'une gravitation artificielle. Cette station composée de plusieurs modules pourra subvenir aux besoins d'un équipage de douze personnes adultes de façon autonome, c'est-à-dire sans approvisionnement de l'extérieur.

Plusieurs équipes travailleront à différents projets menant à la réalisation de cette station spatiale, votre équipe est chargée de la planification du module *Vie*.

Vous devez soumettre quatre documents :

1 Un plan du module *Vie* de cette station spatiale pouvant fournir l'eau, l'air et les aliments[1] à son équipage. Ce plan comprend une description des composantes organiques et inorganiques ainsi qu'une prévision de l'espace requis.

2 Une représentation pyramidale des besoins organiques et inorganiques (quantité, variété, etc.).

3 Un rapport expliquant les réactions biochimiques générées par le module *Vie* et leurs interrelations à l'intérieur de la station spatiale. Ce rapport permettra d'appuyer la faisabilité de votre projet.

4 Vos suggestions sur la meilleure façon de démarrer ce module *Vie*.

Normand Paris
École Joseph-François-Perrault, Montréal

1. Les besoins de l'équipage doivent être estimés à l'aide du Guide alimentaire canadien.

Situation-problème

Mathematique 436

Les données initiales

Tu es un **expert en nutrition** d'une nouvelle entreprise qui se spécialise dans la restauration offerte dans les écoles. Comme l'entreprise démarre, il est important qu'elle se **démarque de ses concurrents** en offrant des produits différents de ceux existant sur le marché. Pour pouvoir présenter une soumission à l'école, l'entreprise doit cibler les écoles où les élèves sont **insatisfaits** du service offert. Tu décides donc de soumettre **une suggestion de menu à l'école JFP** qui tiendrait compte des **différences ethniques** des élèves de l'école, de la **qualité de la nourriture**, de l'**horaire** ainsi que des **coûts** attribués pour se procurer le repas.

Le but — ***Les contraintes***

La recherche cognitive

- **Faire des liens** entre l'étude statistique et une situation de problème réaliste.
- **Traiter** l'information et **concevoir** un mode d'organisation de celle-ci en utilisant un langage mathématique.

Marc Prescott et Brigitte Gascon
École Joseph-François-Perrault
Montréal

Quelques signets séduisants

par Arthur Marsolais

On entend dire que les programmes d'études de multiples pays occidentaux, sans compter les États, les cantons et les provinces, quand l'éducation scolaire est de leur ressort, se mettent à l'heure du souci des compétences, donc de la mobilisation des connaissances dans des situations d'application plus complexes que celles qui sont proposées dans les cahiers d'exercices. Mais ce n'est pas tout d'entendre pour croire : on aime aussi à voir. Or les internautes peuvent voir presque tout. C'est pourquoi je ferai état ci-après de quelques bonnes adresses pour les navigateurs dans Internet intéressés à diverses façons de naturaliser le concept de compétence dans la pratique pédagogique sans pour autant l'empailler.

Première étape : Bruxelles. À l'adresse http://www.restode.cfwb.be/cf/pedag/socles/socles.htm, on trouve le texte intégral du document intitulé : *Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire* (1994). L'enseignement fondamental désigne l'éducation dite ici préscolaire et les études primaires. Voici quelques passages pour montrer une vitrine aguichante.

« Le sens général donné au terme "COMPÉTENCES" dans ce document est le suivant : "comportements structurés en fonction d'un but, dans une situation donnée", c'est-à-dire "possibilités" d'action efficace dans un contexte précis (section 4) ». Et encore : « Les compétences transversales [...] sont les capacités qui permettent à l'enfant de réaliser des performances dans toutes les situations où il est plongé. Elles ne peuvent faire l'objet d'une évaluation dans le sens strict du terme : on peut seulement apprécier leur degré de maîtrise progressive en évitant surtout de porter des jugements de valeur sur le niveau de développement qu'elles atteignent » (ibid.).

Cette conception belge francophone d'un référentiel de compétences pour l'éducation scolaire utilise constamment une distinction remarquable entre compétences d'intégration et compétences particulières. À sa façon, une compétence d'intégration relevant de l'éducation artistique ou des domaines linguistique et scientifique est susceptible de s'étoffer tout au long de la vie. Les compétences disciplinaires particulières sont des éléments à mobiliser au besoin, tel que respecter les conventions orthographiques lorsque l'on écrit une lettre. Du point de vue des compétences d'intégration, le savoir-parler, par exemple, se formule de deux façons : « Savoir parler, c'est s'exprimer de façon diversifiée pour se dire, s'affirmer, imaginer, créer, émouvoir, prendre du plaisir, échanger, faire agir, réagir, se faire comprendre, informer, argumenter, clarifier sa pensée, mettre en mémoire. » C'est encore « produire du sens en adaptant sa parole à la situation de communication (section 4, français) ».

Ces socles de compétences servent à établir des seuils attendus d'avancement des élèves à 8, à 12 et à 14 ans et sont intéressants à comparer avec nos points de vue aussi à ce titre.

Déplaçons-nous vers la Suisse, plus précisément la Suisse romande. L'Institut national de recherche pédagogique de Neuchâtel a confié à Jacques Weiss de faire un tour d'horizon rapide de référentiels de compétences pour l'élaboration et pour l'amélioration des programmes d'études. Consulter : http://www.unine.ch/irdp/publicat/publi-cd.thm.

Pour sa part, le canton de Genève, conduit une opération patiente et extrêmement structurée de rénovation de son enseignement primaire dans une perspective de lutte à l'échec. Dans une étude de cas de cette initiative, Claude Lessard a mis en lumière, d'une part, une position prudente sur des compétences transversales et, d'autre part, le rassemblement des visées de chaque discipline autour de peu d'« objectifs-noyaux » qui sont tous des traits de compétences. Cette étude de cas se trouve dans un ouvrage collectif de recherche récemment diffusé par le Conseil supérieur de l'éducation, *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*, (3e partie). Le site Internet du Conseil se trouve à l'adresse suivante : http://www.cse.gouv.qc.ca.

On ne peut pas ne pas mentionner l'Ontario sur un tel sujet et ne pas tirer parti du programme d'études commun intitulé : *Politiques et résultats d'apprentissage de la 1re à la 9e année*. Ce programme, mis en œuvre par le gouvernement néodémocrate en 1994, a été depuis partiellement écarté au bénéfice d'une détermination annuelle et non plus par cycles multiannuels des seuils d'exigence, mais il reste éloquent du point de vue de son inspiration par une perspective de compétences. Adresse : www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/cc/ccfre.html.

Enfin, quelques signets notables se retrouvent au Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, pour des travaux qui reposent sur nos contributions fiscales canalisées vers l'une ou l'autre des deux capitales. Je voudrais attirer l'attention maintenant sur deux ressources en particulier, dans le cadre du même grand projet, « le projet d'une école canadienne restructurée ».

Dans le premier cas, il s'agit des travaux de Doris W. Ryan visant à constituer un référentiel autour des concepts de compétence, de résultat attendu (*outcomes*) et de maîtrise des objectifs visés. Il s'agit de cadres de référence qui concernent principalement la mise en œuvre locale du curriculum, et non pas l'élaboration d'un curriculum officiel de province ou d'État. Donc, de quelque chose qui converge vers l'actualité scolaire des prochaines années. Titres et adresses : *Context of Canadian Curriculum Development and Implications for the Learning Outcomes Project* (22 p.) et surtout *Theoretical Framework for the Canadian Restructured School Plan*. Adresses : http://www.cva.ca/en/crsp/theo/index.html et http://www.cva.ca/en/crsp/ lop/index.html.

Un autre document issu du même projet du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada mérite un détour. Il s'agit d'un guide pratique touchant la planification d'unités d'apprentissage non traditionnelles et utilisables avec beaucoup d'autonomie par l'élève. On pense ici particulièrement à des cours locaux exportables ou à des cours très étoffés et qui se prêtent à une large mesure de travail personnel, élaborés de façon coopérative par quelques équipes de professeurs qui se mettent en réseau. Voir, donc, pour *CRSP Learner Guide Startup Project* de Norman Henchey, à l'adresse http://www.cva.ca/en/crsp/skits/index.html.

8 Apprivoiser l'idée d'une évaluation incluse dans la situation d'apprentissage

L'idée d'utiliser le portfolio ou le dossier d'apprentissage fait tranquillement son chemin, on l'a vu, mais la croyance dans la valeur absolue de la note est encore bien ancrée. Les tentatives de faire participer l'élève à sa propre évaluation sont encore timides, mais bien réelles. Quant à l'existence de grilles d'observation qui servent à guider le regard de l'enseignant ou de tâches d'évaluation complexes, on nous en a peu parlé. Il y a là tout un chantier de travail. Cependant, lorsque l'on commence à mettre les élèves en action dans des tâches complexes, on se rend compte assez vite que les modes d'évaluation traditionnels ne rendent pas justice au travail de l'élève et on se met à la recherche d'autre chose. Nous proposons à ceux et à celles qui en sont à ce stade de prendre connaissance du dernier ouvrage de Louise Bélair, intitulé *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques* et qui vient de paraître chez ESF Éditeur. Il fournit non seulement des pistes de réflexion mais des outils pratiques. Le livre de Roger Farr et Bruce Tone, *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*, publié par Chenelière/McGraw-Hill pourrait aussi être consulté avec profit.

Nous avons relevé certaines pistes de travail, pas nécessairement dans l'ordre dans lequel elles devraient être explorées. Chacun choisira celles qui lui conviennent en fonction de l'histoire de son milieu, de la réflexion déjà effectuée et des pratiques pédagogiques en cours. Inutile de vouloir tout entreprendre, ce qui importe, c'est de commencer.

QUAND APPRENDRE À LIRE DEVIENT UN JEU

par Aline Carrier et Pierre Roy

L'HISTOIRE COMMENCE...

... à l'automne 1995, dans une école primaire nommée L'Éveil située à Sainte-Marie de Beauce, à une trentaine de kilomètres au sud de la ville de Québec. On y offre les programmes de la maternelle et de la première année.

TOUT À COUP, L'ÉCOLE REÇOIT DES SOUS...

... pour promouvoir la réussite scolaire. En effet, le ministère de l'Éducation alloue des subventions pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Celle que reçoit l'école primaire L'Éveil, profite à l'ensemble des élèves de l'école. C'est avec cet argent que nous avons commencé à élaborer « Les sommets de la lecture » dans le but de donner le goût de lire à nos tout-petits. Il va sans dire que le jeu est à l'honneur.

Les sommets de la lecture se déroulent habituellement pendant cinq jours. Au cours de la première journée, qui est consacrée au lancement de l'activité, les enfants apprennent le thème et parfois la chanson du sommet, de même que les activités auxquelles ils et elles participeront pendant les jours deux, trois et quatre. Finalement, ils découvrent une surprise qui les attend au grand rassemblement final.

LA FOLLE DU LOGIS VEILLE SUR NOUS...

...quand l'équipe de travail se réunit pour créer un sommet. Cette équipe est formée de quatre personnes : le directeur de l'école, une personne-ressource du milieu, en l'occurrence une comédienne et mère de quatre enfants, deux enseignantes : une de maternelle et une de première année. Le directeur et la personne-ressource, qui prennent part à tous les sommets (quatre par année), assurent la continuité. Pour ce qui est des enseignantes, une rotation permet à chacune de participer à la création d'un sommet en compagnie du directeur et de la personne-ressource. À cette occasion, elles sont libérées pendant une journée et demie.

LE SECRET EST DANS LES LIVRES...

... car il suffit d'y chercher quelque chose pour qu'on le trouve. Lors de la première rencontre de l'équipe de travail, les feuilles sont blanches. La personne-ressource apporte des livres qu'elle a glanés ici et là. Ces livres susciteront une étincelle qui mettra le feu aux poudres. L'équipe de travail choisit un thème, puis vogue la galère ! Chaque personne y va de ses idées, certaines farfelues ou saugrenues, d'autres sages ou éducatives. Aucun jugement n'est porté à cette étape du travail : toutes les idées sont bonnes. Ce foisonnement d'idées permet d'établir une complicité et une confiance entre les membres de l'équipe de travail, deux qualités essentielles à la réussite du sommet.

ON VOIT APPARAÎTRE UN GRAND BALAI...

... il est donc temps de faire un grand ménage dans nos idées. L'équipe de travail devra établir un horaire pour cinq jours, comprenant des activités particulières aux enfants de la maternelle et d'autres aux élèves de la première année. On compte une activité par jour, de courte durée. Toute l'équipe est sensible à l'importance du côté ludique des apprentissages. Elle choisit des activités déjà nommées ou remodelées et indique les besoins matériels pour chacune. Puis la répartition des tâches commence.

TOUS LES GENS DU VILLAGE ÉTAIENT HEUREUX...

... car chacun savait exactement ce qu'il avait à faire. Les activités comportant souvent du bricolage, le directeur envoie une lettre aux parents afin de connaître leur disponibilité pour venir bricoler avec nous. C'est ainsi qu'un grand nombre de papas et de mamans sont venus coller, dessiner, découper, plastifier ou colorier du matériel nécessaire au sommet de la lecture et qui est toujours à la disposition du personnel. Cette grande participation des parents ne se dément pas depuis 1995. Ces derniers apprécient qu'on demande leur aide de façon sporadique et concrète. De plus, les parents sont toujours invités au grand rassemblement qui se déroule la dernière journée du sommet. Encore là, on constate une grande participation de leur part, même si le tout a lieu à 14 h.

La personne-ressource, de son côté, voit à la réalisation technique de la première et de la dernière journée du sommet. Son engagement culturel dans le milieu lui permet de faire appel à des personnes clés qui pourront lui fournir le matériel de sonorisation ou d'éclairage ainsi que le matériel spécialisé. Grâce à sa formation de comédienne, elle peut assumer le lancement du sommet, qui a lieu la première journée, en créant un personnage intimement lié au thème de l'activité. Pendant le lancement, une histoire est racontée aux enfants, leur imagination donnant vie aux personnages.

Les enseignants prennent en main tout le côté pédagogique des activités qui se déroulent lors des deuxième, troisième et quatrième journées du sommet.

Le directeur et la personne-ressource sont toujours prêts à les aider et à leur fournir le matériel nécessaire.

Les autres enseignantes de l'école participent de bon cœur au sommet. Plusieurs ont même déjà fait partie d'une équipe de travail. Tout le monde est conscient de l'importance de la participation de chacun et de chacune pour le bon déroulement de l'activité.

Le personnel non enseignant est également mis à contribution. Par exemple, lors de notre sommet de novembre 1997, la secrétaire et le concierge avaient un rôle à jouer.

« CENT FOIS SUR LE MÉTIER REMETTEZ VOTRE OUVRAGE... »

...et tout le monde en bénéficiera. Le directeur et la personne-ressource

La création du sommet « Qui est QUI ? »

Ce sommet s'est déroulé dans la semaine du 8 décembre 1997, sur le thème principal « Qui est QUI ? ».
Les enfants deviennent des détectives qui doivent trouver l'identité de QUI.
Le QUI en question est connu des élèves de l'école.
Toutes les activités, certaines pour les enfants de la maternelle, d'autres pour les élèves de première année, sont donc centrées sur les indices fournis.
Voici le déroulement du sommet.

Vendredi 5 décembre :
Fin de la classe. Les enfants entendent l'indicatif musical du film « Mission impossible » partout dans l'école. En fait, cette musique sera omniprésente pendant toute la durée du sommet. De plus, les murs seront placardés du thème « Qui est QUI ? » Intrigant ! On se revoit lundi.

Lundi 8 décembre :
Lancement du sommet. À tour de rôle, quatre classes à la fois, les enfants se rendent à la bibliothèque de l'école, où on leur présente une vidéo qui explique le thème de la semaine.
L'équipe de création du sommet a réalisé cette vidéo d'une durée de vingt minutes, présentant les deux enseignantes déguisées en détectives qui donnent des directives, des explications aux enfants et interrogent la secrétaire de l'école. Celle-ci aurait aperçu QUI. Les détectives lui posent donc des questions pour en connaître davantage sur l'identité de QUI, auxquelles la secrétaire répond par oui ou par non. Les enfants enregistrent les renseignements qu'elle donne puisque, de retour en classe, ils devront émettre des hypothèses sur l'identité de QUI. À la fin de la vidéo, chaque enfant reçoit son carnet de détective dans lequel il pourra inscrire ou dessiner les indices découverts tout au long de la semaine.

Mardi 9 décembre :
Les classes reçoivent une enveloppe, livrée par le concierge de l'école, contenant douze photos montrant les différentes étapes d'une journée dans la vie de QUI : le réveil, le déjeuner, l'autobus scolaire, le travail scolaire, les activités au gymnase, la lecture, le dodo, etc. Sur chacune des photos, on aperçoit vaguement QUI et on remarque des objets qui n'appartiennent pas nécessairement à un être humain.
QUI serait-il donc un animal ?

Mercredi 10 décembre :
Les classes reçoivent une autre enveloppe du concierge de l'école, dans laquelle on trouve des casse-tête illustrant les goûts de QUI. Si on veut avoir le privilège de placer un morceau de casse-tête, on doit résoudre un problème mathématique : une addition ou la reconnaissance d'un chiffre. (Pour l'année 1997-1998, on a intégré différentes matières aux sommets de lecture.) Les goûts de QUI sont non seulement dessinés, mais inscrits sur le casse-tête. Les élèves de première année peuvent ainsi les lire.
Une fois les morceaux du casse-tête rassemblés, les détectives peuvent y trouver plusieurs indices concernant l'identité de QUI. Une constance ressort des carnets de nos détectives : plusieurs éléments nous indiquent qu'il s'agirait peut-être d'un... chien.

Jeudi 11 décembre :
À tour de rôle, chaque classe se rend dans la salle de musique. QUI aime lire, et ses livres préférés montrent que la lecture est nécessaire pour se nourrir, grâce aux livres de recettes, pour bricoler, pour s'amuser et, finalement, pour s'endormir.
Les détectives ont pu trouver ces intentions de lecture en faisant un petit jeu tactile. Dans une boîte fermée, nous avions placé quatre objets : un petit lit, un œuf en plastique, un cœur et une paire de ciseaux. Les enfants devaient déterminer l'intention de lecture correspondant à chacun de ces objets. Cette intention de lecture était bien indiquée sur chacun des livres choisis.
Maintenant, c'est très clair. QUI est un chien !

Vendredi 12 décembre :
QUI a laissé un message dans la cour de l'école, indiquant l'endroit et l'heure de sa grande rencontre avec les enfants. Pour trouver ce message, les détectives doivent faire un rallye dans la cour. Enfouies sous la neige, trois boîtes de conserve présentent l'indication suivante : « Gymnase 14 h. »
À 14 h, le gymnase est rempli. Les parents ont répondu en grand nombre à notre invitation. Pierre, le directeur, passe en revue les différentes activités auxquelles les détectives ont participé pendant la semaine.
Le moment tant attendu arrive. La musique de « Mission impossible » fait vibrer les murs du gymnase ; l'excitation est à son comble. « Qui est QUI ? » est scandé par tous les enfants. C'est alors que QUI fait enfin son apparition : c'est Nonosse, la mascotte de l'école L'Éveil, un bon gros chien vêtu d'une salopette et d'une casquette. Nonosse est le grand ami des enfants de l'école. Il les visite dans leur classe pour leur parler de l'importance du respect dans la cour de récréation.
L'activité « Qui est QUI ? » a été une mission possible. Chacun et chacune en garde un bon souvenir.

font partie des équipes de travail depuis les premiers sommets. Ils sont donc à même de relever les lacunes, de faire des recommandations, de retenir les bons coups. C'est ainsi qu'on a pu remarquer une évolution de l'activité d'une année à l'autre : le processus de création se précise, la répartition des tâches se fait plus facilement, on connaît de plus en plus nos élèves et on sait mieux comment diriger les activités.
Tout le monde connaît l'importance de la lecture, et ce, dans toutes les disciplines. C'est pourquoi, cette année, nous introduisons certaines matières dans les activités du sommet. De plus, pendant une année, le coefficient de difficulté évolue d'un sommet à l'autre. Par exemple, à la fin de l'année, on demande aux élèves, de reconnaître des mots ou de lire des phrases courtes : ce qu'on ne peut faire en début d'année.

Olga la Gnome, Fanfreluche, Merlin l'Enchanteur et le Roi Arthur étaient au rendez-vous...

...pour le plaisir des petits et des grands. Nous vous présentons ici, très sommairement, les différents thèmes ainsi que quelques activités qui ont coloré nos sommets de la lecture.
Les gnomes. À partir d'un livre magnifique sur le sujet, nous avons fait connaître aux enfants le fabuleux monde des gnomes : de quoi ils se nourrissent et comment ils se guérissent, comment ils se déplacent, comment ils construisent leur maison. Chaque classe devait exploiter un thème et le présenter aux autres classes lors du grand rassemblement. À cette occasion, tous les élèves étaient habillés en gnomes ainsi que le directeur, qui personnifiait le Grand Gnome.
Noël autour du monde. Chaque classe de première année était jumelée à une classe de maternelle, l'équipe devant faire la connaissance d'un pays. La personne-ressource a demandé l'aide précieuse de la directrice artistique des Danseurs de Sainte-Marie, école de danse folklorique pour les jeunes de 4 à 13 ans. Grâce à elle, les enfants ont appris des danses traditionnelles de leur pays respectif et vu des costumes traditionnels de même que différents objets, des photos, des drapeaux. Les enfants ont même entendu des hymnes nationaux.
Grâce à une connaissance plus large de leur pays respectif, les élèves de première année ont pu écrire un conte ayant pour sujet Noël au Mexique, au Japon, en France, etc. Ensuite, les enfants de maternelle ont illustré ce conte, ce qui a donné naissance à des livres magnifiques, toujours conservés à la bibliothèque de l'école. Lors du grand rassemblement, chaque équipe nous a présenté l'histoire qu'elle avait inventée.

Jouons avec les mots. Fanfreluche fit le lancement de ce sommet. En effet, la personne-ressource jouait le rôle de ce célèbre personnage de notre enfance, que la majorité des enfants connaissaient grâce aux vidéos que les restaurants McDonald vendaient à ce moment-là.

À l'occasion de ce sommet, la participation des parents aux activités de bricolage nous a été d'une aide précieuse. En effet, les papas et les mamans ont préparé des jeux de table pour leurs enfants, qui avaient pour objet de mesurer leurs habiletés en lecture et en repérage. On trouvait également des jeux destinés particulièrement à la maternelle et à la première année. De plus, les parents sont venus nous donner un coup de main pour animer et expliquer les jeux. Cette grande fête des mots s'est déroulée dans le gymnase.

Ce sommet a été clos par des jeunes du milieu inscrits à un atelier de théâtre, supervisés par la personne-ressource. Ces jeunes, âgés de 7 à 12 ans, ont présenté une pièce de théâtre qui résumait les différents sommets de lecture ayant eu lieu à l'école l'Éveil pendant l'année.

La magie des mots. Pour ce sommet, le monde des dinosaures était à l'honneur et les parents aussi. Ces derniers ont transformé les murs de l'école grâce à des murales dignes de l'ère préhistorique et des dinosaures de grandes dimensions. De plus, la cafétéria est devenue une fourmilière de bricoleurs. De toute beauté!

Les chevaliers et les chevalières de la lecture. Merlin l'Enchanteur lance ce magnifique sommet au cours duquel les enfants sont initiés au vocabulaire du Moyen Âge. Chaque classe se fabrique un blason et choisit un nom lié aux valeurs véhiculées dans notre école : par exemple, Des Courageux, Des Vaillants, Des Téméraires, etc.

Chaque enfant de la maternelle doit reconnaître un certain nombre de mots et chaque élève de la première année doit lire un certain nombre de phrases afin d'être adoubé par le Roi Arthur lui-même, joué par le directeur de l'école. L'adoubement se fait sur la scène d'une polyvalente, à quelques minutes à pied de l'école L'Éveil. La vue d'une procession de 200 jeunes portant un dossard aux couleurs de leur blason avait de quoi donner des frissons.

Encore une fois, les parents étaient au rendez-vous, et l'auditorium de 400 places était plein à craquer.

Le défilé des personnages. Les élèves ont fait la connaissance d'une multitude de personnages littéraires. Chaque enseignant devait raconter à sa classe cinq histoires comportant différents personnages. Auparavant, la personne-ressource avait donné un atelier de lecture aux enseignants qui voulaient améliorer leur façon de raconter un récit. Après la lecture des cinq histoires, les élèves de chaque classe devaient en choisir une qui mettait en scène un personnage. Par la suite, les élèves avaient à écrire une biographie sommaire de leur personnage de même qu'un court résumé de l'histoire choisie. Leurs textes allaient servir à décrire le personnage en question lors du grand défilé.

Les parents devaient, pour leur part, fabriquer les costumes des personnages, qui allaient être portés par les élèves de l'école à l'occasion du défilé.

Quant au professeur de musique, il devait trouver une musique, parfois inédite, pour chacun des personnages.

Le grand jour est enfin arrivé! C'est le défilé. Des parents maquillent et habillent les enfants. Les éclairages et le son, réglés avec des appareils loués pour la circonstance, sont prêts. Près de 150 parents assistent au défilé en plus des jeunes. Le gymnase est rempli.

Chaque personnage est présenté par des élèves de maternelle et de première année. C'est ainsi que nous avons la chance de voir Benjamin la tortue, Lili et Max, la princesse qui ne souriait jamais, le poisson Arc-en-ciel avec ses écailles multicolores, Tip et Tap, etc. C'est émouvant de voir comment de si jeunes enfants peuvent en arriver à une aussi grande réalisation. Certains parents en ont les larmes aux yeux. C'est beau.

L'année 1997-1998 nous permet encore de vivre de beaux sommets. Les équipes de travail sont enthousiastes, les idées ne manquent pas.

ILS VÉCURENT HEUREUX...

... car un sommet de la lecture ne laisse personne indifférent. À cette occasion, l'école est animée, les enfants ont du plaisir à découvrir de nouveaux livres et de nouveaux mots. Les membres du personnel enseignant représentent pour nous des complices hors pair. Le personnel non enseignant participe également à cette belle folie, de même que les parents.

Pour nous, les sommets sont importants puisqu'ils permettent à tous les élèves de participer et d'y gagner en assurance dans une grande aventure de lecture et dans l'apprentissage de leur langue maternelle. De plus, ces sommets peuvent s'adapter à toutes les classes des premier et second cycles du primaire. Il suffit d'un peu d'imagination...

Aline Carrier est personne-ressource et Pierre Roy est directeur de l'école primaire L'Éveil.

Bibliographie

HANGREAVES, Roger. *Les Bonhommes et les Dames*, Éditions Hachette Jeunesse.

DISNEY ÉDUCATIF. *Merlin l'Enchanteur*, Édition Nathan.

DISNEY, Walt. « Mickey et les dinosaures », *Mes premières rimes avec Disney*, Éditions Grolier limitée.

BEAUMONT, Émilie, et Lindsey SELLEY. *L'imagerie des animaux de la ferme*, Éditions Fleuris.

LECLERC, Félix. « Le procès d'une chenille », *Adagio* (contes), Éditions Fides.

BAKER, Wendy, et Andrew HASLAM. « Les insectes », *Eurêka*, Éditions Scholastic.

MUNSCH, Robert, et Michaël MARTCHENKO. *L'anniversaire*, Éditions La courte échelle.

DISNEY, Walt. *Basil détective privé*, Éditions Grolier limitée.

DISNEY, Walt. *Pluto le détective*, Éditions Grolier limitée.

LE DUC, Violliet. *Encyclopédie médiévale*, Éditions Interlivres.

Apprendre ensemble la nouvelle école

Tel était le thème que la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE) avait retenu pour son congrès biennal qui a eu lieu à Montréal à la fin du mois d'avril. Venus en grand nombre, les participants et les participantes ont sans aucun doute considéré qu'il s'agissait d'un thème tout à fait approprié en ce temps de réforme. Leur intérêt pour les sujets discutés a d'ailleurs été perceptible tout au long du congrès: de la conférence d'ouverture de M. Claude Chagnon, président du groupe Vidéotron, qui leur a rappelé qu'il leur appartient de diriger le changement plutôt que de le subir, à la table ronde au cours de laquelle les invités ont tenté de cerner les principaux défis qui les attendent dans un avenir rapproché. Lors du congrès, nous avons pu entendre deux conférences et participer à quelques ateliers. Nous avons aussi eu la possibilité d'écouter les propos que le ministre de l'Éducation, monsieur François Legault, a adressés aux directrices et aux directeurs présents au déjeuner-causerie.

Les conférences

La première, donnée par M. Jean-Claude Rondeau, professeur à l'École nationale d'administration publique (maintenant à la retraite), portait sur l'effet des réformes scolaires sur la réussite des élèves. Nous avons appris, sans surprise d'ailleurs, que les changements en ce qui concerne la gouvernance, c'est-à-dire qui a le pouvoir, ne touchent en rien les résultats des élèves et qu'il vaut mieux que les directeurs tablent sur des éléments plus sûrs comme l'encadrement des enseignants et le soutien à leur apporter pour les aider à accomplir leurs tâches ainsi que sur le travail auprès des parents.

La seconde, prononcée par M^me^ Shelle Rose Charvet, présidente de l'entreprise ontarienne Stratégies de réussite, s'intitulait « *Le leadership et la direction d'école* ». Tenant pour acquis que le pouvoir d'un directeur d'école est un pouvoir d'influence avant tout, la conférencière, spécialiste de la programmation neurolinguistique, a traité de nombreuses façons efficaces d'influencer d'autres personnes.

Les ateliers

Des moyens pour relever les nouveaux défis imposés aux directions d'école

M. Jean-Guy Boudrault, directeur de l'école secondaire Jean-Jacques-Rousseau à Boisbriand, propose aux directions d'école d'adopter un nouveau style de leadership pour assumer leurs nouvelles obligations: le leadership transformationnel. Ainsi, elles pourront amener leur équipe à adhérer aux objectifs de l'organisation et l'aider à pouvoir les atteindre.

M. Boudrault présente un modèle de gestion qui intègre la théorie du leadership transformationnel dans la gestion quotidienne et qui regroupe les tâches des directeurs d'école dans cinq grands champs de compétence: a) administrer l'école; b) résoudre des problèmes; c) soutenir la pédagogie; d) créer des liens avec la communauté; e) développer une vision. Chacun de ces champs contient trois, quatre ou cinq fonctions que le directeur peut accomplir de façon minimale ou de façon maximale. Pour chaque fonction, il propose une description de quatre niveaux de compétence: compétence de base, compétence intermédiaire, compétence avancée, compétence d'expert. Il offre ainsi aux directeurs et aux directrices une bonne grille d'analyse pour jeter un regard sur leur pratique.

Une école qui s'appartient

MM. Denys Campeau, directeur de la polyvalente de la Forêt, et Guy Baril, directeur de l'école secondaire La Calypso à Amos, exposent la situation de la décentralisation dans leur commission scolaire et montrent comment il y a été possible de passer d'un modèle d'autorisation des dépenses à un modèle de répartition des revenus. Comme la culture de la Commission scolaire Harricana était déjà imprégnée de l'esprit de la décentralisation et que les directions d'école souhaitaient assumer des responsabilités accrues, toutes les parties ont convenu du partage des activités entre la Commission scolaire et les écoles et ont même prévu que certaines activités qui ne relèvent plus de la Commission scolaire seraient financées par des fonds communs administrés par un fiduciaire, pour que les petites écoles ne soient pas défavorisées.

Puis MM. Campeau et Baril ont présenté les mécanismes de participation, de prise en charge et d'*empowerment* retenus dans leur école. Les remarques des participants et des participantes ont mis en lumière le fait que la Commission scolaire Harricana avait pris de l'avance sur les autres et que la Loi sur l'instruction publique n'était pas comprise et appliquée de la même façon partout.

L'école est-elle faite pour les garçons?

M. Jean-Guy Lemery, directeur d'école maintenant à la retraite, a amené les participants à se demander s'il n'y aurait pas des explications autres que les explications culturelles au fait que les garçons réussissent moins bien que les filles à l'école et s'il ne faudrait pas aussi examiner les données que la recherche sur le cerveau apporte en ce qui concerne les différences dans le développement et l'utilisation de celui-ci chez les garçons et les filles.

Si l'on considérait que, d'une façon générale, les garçons et les filles ne se développent pas de la même manière et que l'école telle qu'on la connaît favorise un mode de fonctionnement qui convient mieux aux filles, on pourrait sans doute adopter des pratiques pédagogiques qui permettent de tenir compte des différences et de donner des chances égales à tous les élèves? L'animateur de l'atelier en a proposé un certain nombre: favoriser l'utilisation de matériel de manipulation, prévoir des moments pendant lesquels les élèves peuvent bouger, proposer des activités qui tiennent compte des centres d'intérêt des garçons comme le sport, le jeu, les sciences, etc.

Les propos du ministre de l'Éducation

Après avoir souligné l'importance du rôle des directeurs et des directrices d'école dans le succès de la réforme, M. François Legault a analysé le thème que les organisateurs du congrès avaient retenu en rappelant d'abord les éléments qui font qu'il s'agit d'une nouvelle école et en insistant sur deux cibles prioritaires pour construire la nouvelle école dont le seul but est d'accroître la réussite des élèves: les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, et plus particulièrement, en difficulté de comportement, ainsi que les garçons qui constituent les deux tiers d'entre eux. Puis le ministre s'est arrêté au terme *apprendre* qui a sûrement été sciemment choisi. Les directeurs et les directrices ont eux aussi à s'engager dans un processus de formation et, par le fait même, à indiquer le chemin.

M. Legault a ensuite abordé la question de la revalorisation de la fonction de directeur ainsi que celle de la difficulté d'assurer la relève. Ses propos ont eu l'heur de plaire à l'auditoire qui craignait que ces sujets soient esquivés. Il a terminé son allocution en rappelant à tous et toutes que leur force réside dans leur connaissance des jeunes, dans leur engagement à leur endroit et dans leur capacité à solliciter le meilleur en eux.

Bien que de nombreux défis attendent les directeurs et les directrices d'école, leur détermination à se préparer à les relever était palpable au terme du congrès.

Luce Brossard

LE FORUM DU 10e ANNIVERSAIRE DU CENTRE D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE ET DE COMPRÉHENSION INTERNATIONALE (CEICI)

Se pourrait-il que nous ayons tout faux en matière d'accueil des immigrants? Se pourrait-il que, lorsque l'on trouve les Québécois de souche trop tolérants envers les nouveaux venus, il faille comprendre qu'au fond cette tolérance cache une profonde indifférence, un refus de s'engager dans un véritable processus de relation qui risque de provoquer des tensions, certes, mais aussi un véritable enrichissement mutuel? Se pourrait-il qu'il faille apprendre à transformer notre traditionnelle tolérance en une sorte d'engagement?

C'est, en tout cas, avec ces questions dans la tête que j'ai quitté le Forum organisé par le CEICI les 29 et 30 avril, sur le thème: *«L'intégration scolaire des élèves immigrants et l'éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale»*.

Plus de 250 personnes, enseignants et enseignantes pour la plupart, se sont livrées à une réflexion et à une mise en commun sur le thème général du *Vivre ensemble*, réflexion qui contribuera sûrement à faire d'eux et d'elles de meilleurs agents de changement dans leur milieu.

Dans la conférence d'ouverture, Mme Ndèye Fall, représentante de l'Unesco au Canada, souligne d'abord que l'immigré, quelle que soit la cause de sa migration, est toujours un exclus, un déraciné, dépossédé de son intégrité et, surtout, de sa dignité humaine. Il doit «refaire sa vie» devenir progressivement un citoyen d'un autre territoire, grâce aux lois, bien sûr, mais surtout par la socialisation. La mouvance des populations rend l'intégration des individus déplacés extrêmement complexe dans le contexte moderne de mondialisation, de globalisation et de compétition. Citant le rapport Delors, elle signale que les accueillants comme les accueillis doivent surmonter plusieurs tensions qui sont au cœur même de la problématique du XXIe siècle.

Notamment:

1. la tension entre le global et le local: comment devenir citoyen du monde sans perdre ses racines?
2. la tension entre l'universel et le singulier: comment préserver sa culture singulière dans le contexte de la mondialisation (l'américanisation) de la culture?
3. la tension entre la tradition et la modernité: comment, pour l'arrivant, s'adapter sans se renier, allier l'héritage d'un passé ancestral au progrès?
4. la tension entre le long terme et le court terme: comment concilier la nécessité d'une éducation à long terme avec les desiderata d'une société de l'éphémère et du jetable?
5. la tension entre la compétition et le souci de l'égalité des chances: comment affronter le nécessaire compétition sans oublier que chaque être humain a droit aux moyens de saisir sa chance?
6. la tension entre l'extraordinaire développement des connaissances et les capacités d'assimilation par l'homme: comment réduire l'écart grandissant entre les nantis du savoir et ceux qui ne possèdent même pas les savoirs de base?
7. la tension entre le spirituel et le matériel: comment concilier matérialisme ambiant et quête de valeurs morales? consommation et dépassement de soi? culture unique et pluralisme?

Mme Fall nous exhorte à choisir l'espoir, seul soutien à la volonté des hommes de «faire prévaloir la solidarité humaine sur les égoïsmes, les préjugés et les méfiances». Il est urgent de passer d'une culture de la guerre à une culture de la paix; que la raison et le dialogue aient raison de la force et de la violence. On ne peut indéfiniment accepter qu'un petit nombre de **globalisateurs** imposent leur loi au monde au mépris et aux dépens de la dignité humaine, parfois même de la vie. Notamment en enseignant une histoire désarmée et non partisane. C'est à quoi s'emploie l'Unesco depuis sa fondation, bâtir la paix «sur le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité».

À l'heure du déjeuner, Mme Marie-France Benes, directrice régionale de Montréal pour le ministère de l'Éducation, exposait brièvement aux participants les grandes lignes de la politique ministérielle, politique par laquelle le ministère manifeste son souci et son désir de soutenir et d'encadrer le travail des enseignants sur le terrain. Cette politique, placée sous le signe de l'exclusion zéro, invite tous les citoyens à partager des valeurs communes et à développer un sentiment d'appartenance au Québec, tout en profitant de la diversité.

L'intégration — à distinguer de l'assimilation qui tend à nier l'identité culturelle d'origine — postule des références à cette identité d'origine et la maîtrise de la langue de la société d'accueil y joue un rôle essentiel. Avec la maîtrise de la langue doivent s'acquérir les codes sociaux indispensables à l'établissement de relations significatives. Les enseignants, selon la position qu'ils occupent, ont la responsabilité de soutenir le nécessaire effort d'adaptation que doivent fournir les immigrants et d'organiser un milieu d'accueil empreint d'ouverture à la diversité. Cette politique, assortie d'un plan d'action, repose sur les principes d'action suivants:

- l'égalité des chances;
- la maîtrise du français, langue commune de la vie publique;
- l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste: traditions démocratiques des institutions, respect des droits de la personne, respect des différences.

Finalement, Mme Céline St-Pierre, présidente du Conseil supérieur de l'éducation, a livré une synthèse vivante des ateliers qui occupaient la majeure partie du Forum.

Après avoir rappelé que les deux thèmes du Congrès: l'éducation à la citoyenneté et l'intégration des enfants immigrants constituent les deux volets d'un même objectif, *Savoir vivre ensemble*, Mme St-Pierre a insisté sur l'importance de développer la mission de socialisation de l'école dans cette ère de crise du social et du politique. On constate partout dans la société un désintérêt pour la chose publique: l'école doit-elle prendre le relais? Ce désintérêt se traduit par une montée du chacun-pour-soi et une fracture sociale engendrée par les inégalités socioéconomiques. Comment alors implanter des idéaux d'égalité, de justice et de démocratie?

C'est sur ce fond à la fois morose et stimulant que se sont déroulés les ateliers. Les participants ont mis en commun une foule de stratégies susceptibles d'assurer l'intégration des immigrants et relié l'éducation à la citoyenneté au «Programme des programmes». D'un côté, les membres du CEICI se réjouissent que des sujets sur lesquels ils planchent depuis dix ans émergent enfin à l'agenda curriculaire. Par ailleurs, tous soulignent la nécessité de former l'ensemble des enseignants à ces objectifs et à ces pratiques, peut-être en mettant à contribution les «ouvriers de la première heure». Intervenir dans le domaine de l'intégration des immigrants, de l'éducation interculturelle ou de l'éducation à la citoyenneté suppose notamment de grandes habiletés à gérer les différences, à travailler en partenariat notamment avec les familles, à pratiquer une pédagogie de projets, l'intégration des matières, le tutorat entre pairs, à installer et à gérer des réseaux pour ne pas rester isolé. Tout cela demande du temps!

Les enseignants ont déploré le caractère hermétique de l'école, cette impression de vivre dans un monde clos, replié sur lui-même, sans communication avec le «vrai monde», brûlant son propre oxygène. Nous avons senti chez les participants et les participantes un IMMENSE BESOIN D'AIR. Peut-être faudra-t-il un jour en prendre acte?

Richard Riel

SITE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE DE LANGUE FRANÇAISE

Créé par un groupe de partenaires, le site Internet de l'adaptation scolaire et sociale de langue française a pour fonction de :

- relier l'enseignement, la recherche, la formation universitaire et les milieux scolaires ;
- répertorier et rendre accessibles les renseignements sur les projets, les expériences et les ressources pédagogiques ;
- permettre l'établissement de liens de communication entre les personnes qui s'intéressent à l'éducation des enfants qui présentent des besoins particuliers ;
- mettre à jour régulièrement et rendre accessible la liste des événements et des activités susceptibles d'intéresser les usagers ;
- promouvoir les projets de recherche et les expériences de l'ensemble de la francophonie.

Le site Internet de l'adaptation scolaire et sociale de langue française est un outil privilégié au service des parents, des enseignants, des chercheurs et des étudiants.

Adresse : http://adapt-scol-franco.educ.infinit.net

LE GUIDE PÉDAGOGIQUE *INFOROUTE, ATTENTION ZONE SCOLAIRE*

Avec l'arrivée massive des nouvelles technologies de l'information dans les écoles québécoises, entre autres par l'accès grandissant à Internet, il devient nécessaire d'alerter les éducateurs et les parents quant à l'importance de vérifier les renseignements personnels que les élèves peuvent transmettre en naviguant sur le Web. Aussi, la Commission d'accès à l'information, en collaboration avec différents ministères et organismes du gouvernement du Québec a-t-elle conçu un guide pédagogique intitulé *Inforoute, attention zone scolaire*.

Ce guide qui a été distribué dans les écoles primaires et secondaires peut aussi être consulté à l'adresse électronique suivante : www.cai.gouv.qc.ca

ÉVÉNEMENTS À VENIR

DOUZIEME CONGRÈS PÉDAGOGIQUE DU PRIMAIRE

L'Association québécoise des éducateurs et éducatrices du primaire tiendra son congrès annuel à l'hôtel Sheraton Laval, à Laval, les 11, 12 et 13 novembre 1999.

Le thème : Au primaire, réussir ensemble au milieu des changements.

Renseignements :
Congrès AQEP - 1999
C.P. 65
Varennes (Québec)
J3X 1P9
Tél. : (450) 652-0918
Téléc. : (450) 929-1472
Courriel : jocbr@videotron.ca

COLLOQUE DE L'ACSQ

L'Association des cadres scolaires du Québec annonce la tenue de son colloque annuel les 8, 9 et 10 décembre 1999 à l'hôtel Hilton à Québec.

Le thème : Constuire ses compétences : défi de l'école de l'an 2000 pour l'élève, l'enseignant et l'environnement.

Renseignements :
ACSQ
195, rue de Lavigerie
bureau 170
Sainte-Foy (Québec)
G1V 4N3
Tél. : (418) 654-0014
Téléc. : (418) 654-1719
Site Web : http ://www.acsq.qc.ca

25e CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'AQETA

L'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage organise son 25e congrès international. Il aura lieu à l'hôtel Le Reine Elizabeth à Montréal les 16, 17 et 18 mars 2000.

Renseignements :
AQETA
284, Notre-Dame Ouest,
bureau 300
Montréal (Québec)
H2Y 1T7
Tél. : (514) 847-1324
Téléc. : (514) 281-5187
Courriel : aqueta@sympatico.ca
Site Web : http://educ.queensu.ca/~lda/aqeta

RENCONTRES CULTURE-ÉDUCATION UN NOUVEAU PROGRAMME À L'INTENTION DES ÉCOLES

Depuis plusieurs années déjà, le ministère de la Culture et des Communications, avec la collaboration du ministère de l'Éducation, offre aux écoles un éventail de programmes destinés à enrichir l'éducation culturelle des jeunes en facilitant les contacts avec les créateurs et les sorties culturelles. Avec le temps les formules se sont multipliées, les domaines culturels se sont élargis, se sont ouverts à d'autres champs de pratique, la gestion de tous ces programmes est devenue plus complexe. Néanmoins, le succès de programmes tels que Les Artistes à l'école, La Tournée des écrivaines et des écrivains dans les écoles ou Spectacle-Jeunes, pour n'en nommer que quelques-uns, confirmait la nécessité de les maintenir et même d'aller plus loin.

UNE RENCONTRE VAUT MILLE MOTS!
Québec ::

La réflexion sur ce sujet a amené à intégrer tous ces programmes en un seul, sous le nouveau nom de **Rencontres culture-éducation**, mais dans lequel demeurent les formules déjà familières, avec dans certains cas toutefois quelques changements. Le nouveau programme intègre bien sûr les arts, mais aussi, parce que la culture a de multiples dimensions, l'histoire et la sensibilisation au patrimoine, la langue et la littérature, la cinématographie et les médias.

Le programme **Rencontres culture-éducation** se présente donc maintenant comme suit :

Volet 1 : Les artistes et les écrivains à l'école
Volet 2 : Les sorties culturelles
Volet 3 : Les projets de concertation culture-éducation

Le programme, ainsi que le *Répertoire de ressources culture-éducation* qui contient la liste des artistes et des écrivains proposant des ateliers, la liste des diffuseurs proposant des spectacles, la liste des groupes de théâtre, de musique et de danse offrant des spectacles pour jeune public et la liste des lieux culturels, tels les musées, centres d'interprétation, centres d'exposition, bibliothèques, festivals de films qui offrent des activités éducatives conçues pour le public scolaire ont été distribués dans les écoles. On peut aussi les consulter dans le site Internet du ministère de la Culture et des Communications, sous la rubrique Culture et éducation, à l'adresse http ://www.mcc.gouv.qc.ca

Tout est donc en place pour qu'aient lieu des **Rencontres culture-éducation** riches, diverses, plus étonnantes que jamais. À vous, éducateurs et éducatrices, d'en profiter pleinement et d'en faire profiter vos élèves.

Ginette Côté

TARDIF, Maurice, et Clermont GAUTHIER (sous la direction de). **Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?** Québec, Presses de l'Université Laval, 1999, 195 p.

La pertinence de créer au Québec un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants fait actuellement l'objet d'un débat. Les quotidiens font état de temps à autre des arguments de certains groupes de partisans ou d'opposants, mais il reste assez difficile pour le commun des mortels de se retrouver dans les pour et les contre. C'est pourquoi cet ouvrage, qui présente les arguments des uns et des autres, est bienvenu. Il permet à ceux et celles que le débat touche de se faire une idée précise sur le sujet.

En effet, outre les exposés des tenants du pour ou du contre, ce livre contient un article sur la sociologie des professions rédigé par Stéphane Martineau, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui permet de situer le débat dans le champ de recherche auquel il appartient. Il comprend aussi une synthèse critique des différents arguments effectuée par les deux directeurs de l'ouvrage, dans laquelle ils apportent des précisions et soulèvent des questions afin de faire ressortir toute la complexité du sujet.

Voilà un ouvrage éclairant autant pour les enseignantes et les enseignants que pour le public en général et qui permettra aux principaux intéressés de saisir tous les enjeux de la création d'un ordre professionnel.

Luce Brossard

GOHIER, C., N. BEDNARZ, L. GAUDREAU, R. PALLASCIO et G. PARENT (sous la direction de). **L'enseignant un professionnel**, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1999, 174 p.

Voici un ensemble de six contributions originales à la réflexion et au débat sur ce qui fait de l'enseignement une véritable profession. On peut souligner dès le départ un fil conducteur: la professionnalité, c'est-à-dire le caractère professionnel de la pratique enseignante, est une chose qui se construit, qui se gagne, qui se développe en permanence. On s'éloigne donc nettement ici de la conception d'un statut, présent ou absent une fois pour toutes. On s'éloigne aussi d'une perspective qui accentue l'aspect « éthique professionnelle » et le contrôle autonome des déviances possibles.

Chacune des contributions s'appuie sur des données concrètes analysées soigneusement: représentations de la profession au moment d'entrer dans une démarche de formation initiale; expérience inédite dans une école innovatrice; demande de formation continue adressée à l'université, expérience d'éducation non formelle.

Le chapitre deux, « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant », est particulièrement éclairant sur les façons émergentes de poser la question même de l'enseignement comme profession. L'ensemble des contributions fait donc avancer la réflexion en évitant tout autant l'euphorie que le pessimisme.

Arthur Marsolais

BOISVERT, Jacques. **La formation de la pensée critique. Théorie et pratique**, Montréal, éd. ERPI, 1999, 152 p.

Dans ce volume, l'auteur a entrepris de synthétiser un courant important de la réflexion pédagogique américaine des vingt dernières années, soit l'effort pour orienter la pratique de l'enseignement et le curriculum vers le développement de la pensée critique. Mission réussie! Il manquait nettement un moyen d'accès commode à ce domaine en langue française. Ce livre comporte deux démarches bien liées. La première fait comprendre la recherche portant sur la pensée critique et la diversité des approches dégagées (chapitres 1 et 2). La seconde consiste en une familiarisation avec les pratiques correspondantes, à partir d'illustrations très nombreuses et adaptées à divers âges dans la progression scolaire. Cette perspective sur la psychologie de l'apprentissage, axée, d'une part, sur la rigueur dans le raisonnement et, d'autre part, sur le recul en ce qui concerne les discours manipulateurs, s'accorde bien avec le souci de plus en plus présent des habiletés métacognitives.

Arthur Marsolais

TARDIF, Jacques. **Le transfert des apprentissages**, Montréal, Éditions Logiques, 1999, 223 p.

Tout ce qu'il faut savoir sur le transfert des apprentissages, de sa mécanique aux pratiques pédagogiques qui le favorisent, se trouve dans ce livre. En effet, « *tenant pour acquis que le faible degré de transférabilité des connaissances construites et des compétences développées à l'école ne correspond pas à une situation immuable* », l'auteur du très connu *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive* met en lumière quelques conceptions erronées à propos du transfert des apprentissages et présente un modèle théorique de ce transfert, qu'il complète par un examen des stratégies auxquelles les élèves doivent recourir pour recontextualiser leurs apprentissages.

Très lucide, Jacques Tardif ne fait pas l'impasse sur les changements qu'il faudra nécessairement effectuer dans l'organisation scolaire, plus particulièrement dans le curriculum et l'organisation du travail à l'école, ainsi que dans la pratique pédagogique. Pour lui, les enseignants ont une très grande influence sur la capacité des élèves de transférer leurs apprentissages. « *Bien qu'ils soient incontournables, les changements concernant le curriculum et l'organisation du travail seront toutefois sans lendemain si les enseignants n'entreprennent pas eux-mêmes d'inventer des environnements pédagogiques qui incitent et qui soutiennent les élèves dans le transfert de leurs apprentissages scolaires.* »

De quel type d'environnement pédagogique est-il question ici? L'auteur fournit des critères qui permettent aux enseignants de déterminer jusqu'à quel point les environnements qu'ils créent contribuent à la transférabilité des apprentissages. De plus, il examine les interventions pédagogiques qui favorisent l'acquisition de stratégies cognitives efficaces. Il termine ce chapitre en décrivant les caractéristiques de la pratique pédagogique d'une enseignante dont il a déjà parlé dans son livre sur l'enseignement stratégique et qui est préoccupée par le transfert des apprentissages.

Dans la conclusion, Jacques Tardif rappelle qu'« *il est capital pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes dans la société de demain, dans une société à l'ère de l'information, que les pratiques pédagogiques et évaluatives s'adressent d'abord et avant tout à l'intelligence des élèves* ».

Tout comme son premier livre, paru en 1992, son deuxième, dont il nous a parlé dans une entrevue que nous avons publiée dans le numéro 111 de *Vie pédagogique*, ce troisième ouvrage de Jacques Tardif constitue une contribution importante à la recherche et à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui visent à faire apprendre les élèves plus et mieux.

Luce Brossard

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les «bons» mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à: *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, 600 rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1

CURIEUX MARIAGE

Pendant le cours de catéchèse, mes élèves de 2e année et moi parlions des noces de Cana. Tout à coup, Nicolas me demande: *«Lucie, qu'est-ce que c'est un os de Cana?»*

Lucie Therrien

C'EST CLAIR!

Après avoir lu une histoire sur la lune et le soleil aux élèves de sa classe de 1re année, l'institutrice demande à l'un d'entre eux qui est le plus important selon lui, la lune ou le soleil. Sans hésiter, l'enfant répond: *«La lune parce qu'elle éclaire quand il fait noir, mais le soleil, il éclaire quand il fait déjà clair.»*

Olivier Zilli

❑ ABONNEMENT — ❑ CHANGEMENT D'ADRESSE POUR LES ABONNÉS DU QUÉBEC

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

N° rue-route appartement

Ville Province Code postal

Pays

Adresser à: *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, local 1, Sainte-Foy (Qc) G1X 4Z7
Télécop.: (418) 646-6153
Courriel: vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ ABONNEMENT — ❑ CHANGEMENT D'ADRESSE POUR LES ABONNÉS A L'EXTÉRIEUR DU QUÉBEC

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse appartement

B.P. Ville Code postal

Pays

TARIFS	1 AN	2 ANS
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**22,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ traite bancaire ❑ mandat postal
❑ Visa ❑ Mastercard

Numéro: _____

Date expiration: _____

Signature: _____

Adresser à: Les projets Benoit et Romero
1075-B, avenue Van Horne
Outremont (Qc) CANADA
H2V 1J6